

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

KARLA ANNYELLY TEIXEIRA DE OLIVEIRA

SABERES DOCENTES E A GEOGRAFIA URBANA ESCOLAR

Goiânia, GO, 2008

KARLA ANNYELLY TEIXEIRA DE OLIVEIRA

SABERES DOCENTES E A GEOGRAFIA URBANA ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, da Universidade Federal de Goiás, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Lana de Souza Cavalcanti

Goiânia, GO, 2008

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)

O46s Oliveira, Karla Annyelly Teixeira de.
Saberes docentes e a Geografia Urbana Escolar[manuscrito] /
Karla Annyelly Teixeira de Oliveira. – 2008.
142 f.: il., qds.

Orientadora: Profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,
Instituto de Estudos Sócio Ambientais, 2008.

Bibliografia: f.130-135.

Inclui lista de quadros.
Anexos.

1. Geografia – Estudo e ensino 2. Geografia urbana – Formação
de professores 3. Geografia Urbana Escolar I. Cavalcanti, Lana de
Souza II. **Universidade Federal de Goiás**, Instituto de Estudos
Sócio Ambientais. IV. Título.

CDU: 910.1:371.13

*À minha família polinucleada, em eterna gratidão pela vida,
pela formação enquanto pessoa.*

AGRADECIMENTOS

A realização de uma dissertação de mestrado, como as demais atividades de aprendizagem, é ao mesmo tempo uma ação social e individual. Portanto, a concretização dessa tarefa resulta de longo processo educacional, para o qual contribuíram diversas instituições sociais, constituídas por pessoas com sentimento, razão e emoção. Nesse sentido, agradeço à minha grande família - pais, avós, tios, irmãos e primos –, que me iniciou no mundo e possibilitou o acesso à escola pública desde criança. Agradeço também aos meus professores da escola, que me possibilitaram ver o meu lugar no mundo. Agradeço aos meus professores da universidade, especialmente à minha orientadora, pela possibilidade de construção de uma visão mais elaborada sobre a sociedade e o espaço geográfico. Na universidade, agradeço aos colegas dos diversos grupos de estudos e pesquisa dos quais participei, e participo ainda, como o Programa de Educação Tutorial, Grupo de Estudos Urbanos e Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica. Em especial, para a realização da dissertação, devo sinceros agradecimentos aos professores da escola e dos cursos de Geografia que aceitaram participar e contribuir com a realização da pesquisa.

Com carinho, Karla Annyelly



*Um dia me disseram
Que as nuvens
Não eram de algodão
Sem querer eles me deram
As chaves que abrem
Essa prisão
Quem ocupa o trono
Tem culpa
Tem culpa
Quem oculta o crime
Também
Quem duvida da vida
Tem culpa
Quem evita a dúvida
Também tem ...*

*Somos quem podemos ser...
Sonhos que podemos ter...*

Humberto Gessinger

SUMÁRIO

Lista de Quadros.....	VIII
Resumo	IX
Abstract	X
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
CAPÍTULO 1 SABER E FORMAÇÃO DOCENTE: CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM E PRÁTICA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA	20
1.1 O saber docente no debate sobre professor reflexivo e formação de professores	20
1.2 O saber docente no âmbito dos questionamentos à qualidade do ensino pelas reformas educacionais	31
1.3 Abordagens teórico-metodológicas da pesquisa sobre o saber docente	34
CAPÍTULO 2 FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE: A GEOGRAFIA URBANA ACADÊMICA	38
2.1 Formação do professor de Geografia na Universidade	38
2.2 Ensino de cidade nos cursos de Geografia da UFG, UCG e UEG...	50
2.2.1 Concepção, conteúdos e bibliografias sobre cidade adotados pelos professores formadores	52
2.2.2 Metodologias de ensino de cidade empreendidas pelos professores formadores	63
2.3 Concepções de professores de Geografia egressos da UFG, UCG e UEG sobre sua formação no conteúdo cidade	70
CAPÍTULO 3 FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA: A GEOGRAFIA URBANA ESCOLAR	76
3.1 Formação de saberes docentes do professor de Geografia na escola ...	76
3.2 Ensino de cidade na escola	85
3.2.1 Bases teóricas para pensar a Geografia Urbana Escolar.....	85
3.2.2 Geografia Urbana Escolar na prática de professores de Geografia egressos da UFG, UCG e UEG	93
3.2.3 Geografia Urbana Escolar nos livros didáticos	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
Referências	130
Anexos	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Perfil dos professores de Geografia egressos da UFG, UCG e UEG, Goiânia, 2007.....	39
Quadro 2. Conteúdos sobre a cidade veiculados nas disciplinas Geografia Urbana e da Indústria (1998–2005) e Geografia Urbana (2006) do IESA/UFG, Goiânia, GO.....	54
Quadro 3. Conteúdos sobre a cidade veiculados nas disciplinas Agrourbana I (1990–2004) e Geografia Urbana (2004) da UCG, Goiânia, GO.....	59
Quadro 4. Conteúdos sobre a cidade veiculados nas disciplinas Geografia Humana II (2000–2005) e Geografia Urbana da UEG (2007), Campus Jundiáí, Anápolis, GO.....	61
Quadro 5. Disciplinas de que os professores pesquisados mais gostaram nos cursos de Geografia (2007).....	72
Quadro 6. Disciplinas de que os professores não gostaram no curso de Geografia (2007).	72
Quadro 7. Profissão: tempo e escola de trabalho dos professores sujeitos da pesquisa – Goiânia, GO (2007).....	77
Quadro 8. Geografia escolar ensinada na 2ª etapa do Ensino Fundamental, pelos professores de Geografia de Goiânia pesquisados, no segundo semestre de 2007.....	94
Quadro 9. ensinada no Ensino Médio, pelos professores de Geografia de Goiânia, no segundo semestre de 2007.....	94
Quadro 10. Coleções de livros didáticos do Ensino Fundamental e Médio adotadas pelos professores de Geografia de Goiânia, GO (2007).....	114
Quadro 11. O conteúdo cidade nos livros didáticos utilizados pelos professores sujeitos da pesquisa, por série do Ensino Fundamental, Goiânia, GO..	116

RESUMO

Na dissertação objetivou-se compreender a constituição dos saberes docentes sobre o conteúdo cidade, denominados de Geografia Urbana Escolar, tendo como parâmetro a formação do professor na universidade e o trabalho realizado por ele na escola. Ao conceber o saber escolar como um saber do professor, o desenvolvimento da pesquisa se deu com base nos seguintes questionamentos: qual o papel da formação de professores de Geografia na constituição de seus saberes sobre a Geografia Urbana Escolar? Como a cidade é ensinada nos cursos de Geografia? Como a cidade é ensinada na disciplina de Geografia na escola? Com base no estudo de caso de orientação qualitativa e nos instrumentos observação e entrevista, investigou-se a trajetória de formação de cinco professores de Geografia egressos da Universidade Federal de Goiás, Universidade Católica de Goiás e Universidade Estadual de Goiás, que trabalham em Goiânia. Sobre a formação na universidade procedeu-se à análise dos seguintes pontos: as aspirações dos professores em relação à universidade, ao curso de Geografia e à profissão docente; as condições sob as quais eles realizaram o curso; a avaliação desses professores sobre sua formação no conteúdo cidade. Atentou-se também para o modo como a cidade é ensinada nos cursos de Geografia. Sobre a formação na escola, procurou-se verificar como os professores ensinam o conteúdo cidade, identificar as fontes e os critérios utilizados na seleção dos conteúdos ensinados, bem como os argumentos dos professores sobre o ensino de cidade que realizam. Boa parte dos resultados obtidos corrobora os enunciados teóricos sobre a formação docente, assim como os resultados levantados em outros estudos de caso. Nestes termos, verificou-se que os saberes pré-profissionais dos professores se vinculam as suas experiências como aluno e professor da educação básica e que a formação universitária é almejada com a intenção de construir conhecimentos científicos e obter um curso superior. Nessa linha, a formação no conteúdo da cidade – Geografia Urbana – é avaliada como positiva, uma vez que o objetivo do ensino de cidade nos cursos de Geografia é a formação do pensamento conceitual sobre o urbano. A prática docente do professor de Geografia na escola é essencialmente em sala de aula, com uma elevada carga horária e muitas turmas. O livro didático é utilizado como currículo prescrito e a cidade é ensinada como mais um conteúdo da matéria Geografia, embora tenha sido abordada de modo indireto em todas as aulas observadas ao longo da pesquisa. Por outro lado, a prática docente possui também elementos preñhes de inovação, em relação à cultura instituída, expressos no modo como os professores analisam a realidade do aluno e buscam associar o ensinado ao vivido. Concluiu-se que, a formação do professor de Geografia, com vistas à construção de seu saber sobre a Geografia Urbana Escolar, é marcada por uma série de precariedades, as quais vão desde a opção pela profissão, passam pelo percurso universitário e chegam às condições de trabalho na escola. Assim, há um movimento amplo que não possibilita creditar as fragilidades da Geografia Urbana Escolar ensinada pelos professores à formação na universidade, tampouco às condições de trabalho e menos ainda às aspirações pessoais dos professores sem considerá-los em conjunto tendo como referência o papel do Estado e da estrutura socioeconômica nesse processo. A isso ainda deve ser associado o papel da ciência, do conhecimento, como discurso de legitimação e de crítica dessa realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Geografia Escolar, Ensino de cidade, Geografia Urbana Escolar, Formação de Professores.

ABSTRACT

This dissertation investigated the development process education of a Geography teacher. The focus of this research was on the composition of the “teacher’s knowledge” about “urban Geography school”. It used formation conception of the teacher as a continuum, as composed by teacher’s background, his initial education at the University and by his work at school. When designing the “school knowledge”, “urban Geography school” as a “teacher’s knowledge” the research development came from the following guiding questions: what is the role of teacher formation in the building of the “teacher’s knowledge” about “urban Geography school”? How does ‘city’ is taught in Geography courses at University? How does ‘city’ is taught in Geography as a school subject? From the content ‘city’, in the case study based on qualitative approach, we investigated the formation trajectory of five Geography teachers that studied at Goiás Universities: Federal, Catholic and State. About University training we investigated: the aspirations of teachers in relation to the University, the course of Geography and the teaching profession, their conditions to conduct the course, as well as their assessment about their formation on the content ‘city’ at University. We have identified how the city is taught in Geography courses, at the University. At School, the research examined how teachers teach the content ‘city’, the sources and criteria used to select the content being taught and their thoughts about the teaching of the given content. Part of the results obtained during the research corroborate those listed on the theoretical teacher formation, and the results raised in other studies. It was found that experiences as student and teacher of basic education incorporate teachers’s knowledge, the university education is desired with the intention of building scientific knowledge and have a university degree, the formation about city content, the Urban Geography, is assessed as positive. To form the conceptual thinking on the urban is the main goal of the Geography course about city. The practice of the Geography teacher at school is essentially in the classroom, with long work hours and high number of classes, the school textbook is used as prescribed curriculum, the city is more a Geography as a school subject content, although it is addressed so indirect in all lessons. The teaching practice has also elements of innovation in relation to the established culture expressed: in the reading teachers consider the reality of the student, in the search of association between the student’s education and background, aiming at taking the place he/she lives as an object of study and education in school, and mainly in the identification of the specificity on urban Geography academic and school. In the research we identified that the formation of a geography teacher, in order to build their knowledge on the urban school geography is marked by a series of precariousness that go from the choice of profession, the route university formation, to work conditions at school. There is a broad movement, in that the “urban Geography school ” taught is understood from the elements set: the formation of the Geography teacher at University, the teacher’s working conditions and their personal aspirations. It must consider this elements together and take into account the role of the state and the socioeconomic structure in this process and the role of science and knowledge, as a discourse of legitimacy and criticism of this reality.

Key-words: Teacher’s Knowledge, Geography School, Teaching’s City, Urban Geography School

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O interesse em compreender a relação entre a Geografia acadêmica e a constituiu-se como a temática propulsora para a realização desta dissertação de mestrado. A construção do objeto de estudo se deu a partir do delineamento de alguns recortes temáticos e teóricos. Assim, selecionou-se a cidade como o conteúdo a ser analisado nas vertentes acadêmica e escolar da Geografia. Na atualidade, a cidade, entendida como formação socioespacial, é a expressão máxima da sociedade capitalista e do modo de vida contemporâneo, que transcende os limites da cidade, uma vez que ela concentra a gestão, a produção, os capitais e a população. Nessa linha, as inquietações tinham como foco saber como a cidade é ensinada nos cursos de Geografia na Universidade e, em paralelo, nas escolas. Portanto, o interesse voltou-se para a dimensão pedagógica do conteúdo cidade.¹

Nos últimos tempos, a relação entre cidade e educação tem sido pensada em duas linhas de pesquisa. A primeira, chamada de Cidade Educadora, originou-se no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras (1990), no contexto das reformas urbanísticas de Barcelona que antecederam os Jogos Olímpicos de 1992. No seu objetivo prevê-se a formação da cidadania, mediante a elaboração de um projeto educativo de cidade, em que todos os agentes e instituições são chamados a exercer sua função educativa na gestão urbana (GOMEZ-GRANEL, 2001; VINTRÓ, 2001; BELLOT, 2002). A segunda linha, que pode ser chamada de Ensino de Cidade ou Didática Urbana, também se origina em Barcelona e tem por base a Geografia Urbana e áreas afins. Ela objetiva que os sujeitos compreendam, por meio de processos metodológicos de ensino e pesquisa, a formação do urbano e possam atuar na gestão da cidade (CARDOSO, 2002). No Brasil, na área da Geografia, existem três grupos de pesquisa: Didática Urbana, coordenado por Carlos Augusto Cardoso, da Universidade Federal da Paraíba; Geografia e Educação Urbana, sob a coordenação de Luiz Gonzaga Vasconcelos, da Universidade Federal de Uberlândia, e Lugar e Cultura Urbana, esta coordenada por Helena Callai, da Universidade de Ijuí, RS, Sônia Castellar, da Universidade de São Paulo, e Lana Cavalcanti, da Universidade Federal de Goiás.

Vale assinalar que esta dissertação vincula-se aos princípios do grupo Lugar e Cultura Urbana, em especial, à concepção de Cavalcanti (2002), que aborda o ensino de

¹ O conhecimento pedagógico do conteúdo, segundo Shulman (1986), é construído no exercício da docência e engloba o conhecimento do conteúdo da matéria ensinada e a dimensão do ensino propriamente dito, a qual compreende os procedimentos didáticos, as atividades, os exemplos, as explicações e as situações problema. Trata-se, portanto, do caminho de representação e reformulação de um conteúdo para torná-lo acessível a outros (MONTEIRO, 2002; BORGES, 2004).

cidade na perspectiva socioconstrutivista. A pesquisa desenvolvida por esse grupo tem como foco a formação de saberes docentes de professores de Geografia sobre a cidade (CALLAI et al., 2007). As publicações sobre a relação entre ensino de Geografia e cidade produzidas até então têm como as foco metodologias de ensino, o que pode ser verificado em autores como Gelpi e Schaffer (1999), Carlos (1999), Callai (1999), ou abordagens acerca da cidade na , em especial em livros didáticos, citando-se autores como Rockenbach (1993) e Schaffer (1999). Em levantamento realizado em anais de três eventos da Geografia – 8º Enpeg, XI Egal e VI Fala Professor – ocorridos nesses três últimos anos, foi possível notar um aumento considerável de estudos sobre o ensino de cidade.²

Ao abordar o ensino de cidade pelo viés da formação do professor de Geografia na Universidade e na escola, esta dissertação focaliza a constituição dos saberes docentes sobre esse conteúdo, que aqui se denomina Geografia Urbana Escolar. A problemática se estrutura em torno das três seguintes questões: qual o papel da formação de professores de Geografia na constituição de seus saberes sobre a Geografia Urbana Escolar? Como a temática cidade é veiculada nos cursos de licenciatura em Geografia? Como a escola, e a nela veiculada, aborda a temática cidade?

A concepção de formação do professor de Geografia que tem como referência a universidade e a escola decorre do debate que envolve os conceitos do professor como profissional crítico-reflexivo (ZEICHNER, 1998; CONTRERAS, 2002; LIBÂNEO, 2002; PIMENTA, 2002), que está em formação continuamente (PIMENTA, 1997; NÓVOA, 1992a; GARCIA, 2002a;) e que constrói saberes docentes (TARDIF, 2002; BORGES, 2004).

Essa concepção de formação vem desde a década de 1990 orientando a realização de pesquisas na área de formação de professores, mediante o desenvolvimento primordial de temas como profissionalização, identidade e saberes docentes, em que o professor passou a ocupar lugar central na ação educacional. Para tanto, acredita-se que não basta investir na infra-estrutura física, no material e tecnologia da escola, seja em reformulações curriculares e em meios para que os alunos permaneçam nas escolas, se não houver investimento no professor, em suas condições de trabalho e em seu salário. Postula-se, assim, que a escola deva ser um local significativo de formação tanto para os alunos como para os professores, opinião que é compartilhada, por exemplo, por Cavalcanti (2006), ao destacar algumas ações a serem realizadas na escola, sendo esta caracterizada como espaço formativo do professor.

² Nos anais do 8º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia (ENPEG), realizado em 2005, constam sete trabalhos sobre o tema ensino de cidade; nos anais do XI Encontro de Geógrafos da América Latina (EGAL), realizado em 2007, oito trabalhos; e no VI Encontro Nacional de Ensino de Geografia: Fala professor, realizado também no ano de 2007, dezoito trabalhos versam sobre o tema ensino de cidade.

São elas: o trabalho escolar na gestão do trabalho pedagógico; o trabalho escolar articulado às demandas da academia e da sociedade; e o trabalho escolar voltado para a reflexão sobre os conhecimentos que veicula – no caso, o conhecimento da .

Norteando-se pelas questões apresentadas, o objetivo geral desta pesquisa de mestrado consistiu em investigar os processos formativos do professor de Geografia para a composição do saber docente sobre a Geografia Urbana Escolar, objetivo esse que se desdobra em três outros, mais específicos, quais sejam: (1) analisar as propostas teóricas sobre formação e saberes docentes que contribuem para o ensino da cidade; (2) identificar a produção geográfica sobre o urbano veiculada na formação superior e básica em Geografia; e (3) compreender a composição do saber docente sobre a Geografia Urbana Escolar de professores de Geografia da educação básica.

Para tanto, realizou-se uma pesquisa do tipo estudo de caso, fundamentando-se na abordagem qualitativa, assim como na proposição metodológica para compreensão dos saberes docentes inferida de leituras realizadas em Tardif (2002) e Borges (2004).

Para André (1995), a abordagem qualitativa de pesquisa tem sua gênese no final do século XIX, momento em que os cientistas sociais questionam a relevância do método das ciências naturais para as ciências sociais. Naquele primeiro momento, a abordagem qualitativa é caracterizada por primar pela análise do fenômeno em seu contexto natural, com base numa visão holística, em oposição aos procedimentos típicos das ciências naturais, como a manipulação de variáveis e a realização de experiências.

Alvez-Mazzotti e Gewandsznajder (1998) confirmam que essa oposição prevalece no século XX, pois em análise do paradigma qualitativo na década de 1980 revelam que as pesquisas desse período caracterizavam a abordagem qualitativa como opostas e superiores ao positivismo. É posição de tais autores que o debate que tem como foco a oposição não faz sentido, alegando que o programa lógico-positivista, da forma como vem concebendo suas críticas, não existe mais e se existiu algum dia já acabou. André (1995, p. 25) também defende essa perspectiva, dizendo que, “ se num determinado momento foi até interessante utilizar o termo qualitativo para identificar uma perspectiva de conhecimento que se contrapunha ao positivismo, esse momento parece superado”.

Outra característica destacada por Alvez-Mazzotti e Gewandsznajder (1998) diz respeito à variabilidade de propostas teóricas, às vezes irreconciliáveis entre si, que são agrupadas sobre o rótulo de paradigma qualitativo. Para os referidos autores, a proposta que melhor representa o paradigma é a de Patton, para quem a pesquisa qualitativa possui três características básicas: (a) visão holística – a compreensão de um fenômeno só é possível em

função da compreensão do contexto; (b) abordagem indutiva – o pesquisador utiliza observações mais livres e que possibilitam às categorias de interesse aparecerem espontaneamente; (c) investigação naturalística – é aquela em que a intervenção do investigador no contexto investigado é mínima.

André (1995) ressalta a necessidade de se discutir e se repensar o conceito de pesquisa qualitativa. Para isso, considera que, embora a abordagem tenha se tornado popular na década de 1980, não há uma discussão específica sobre o conceito em si, ao mesmo tempo em que há uma multiplicidade de conceitos. Diz André (1986, p. 23):

Para alguns, a “pesquisa qualitativa” é a pesquisa fenomenológica (Martins e Bicudo, 1989). Para outros, o qualitativo é sinônimo de etnográfico (Trivinos, 1997). Para outros ainda, é um termo do tipo guarda-chuva, que pode muito bem incluir os estudos clínicos (Bogdan e Biklen 1982). E, no outro extremo, há um sentido bem popularizado de pesquisa qualitativa, identificando-a como aquela que não envolve números, isto é, na qual qualitativo é sinônimo de não quantitativo.

André explicita as bases teóricas do conceito adotado, mencionando, para tanto, cinco características que definem a pesquisa qualitativa, conforme proposto por Bogdan e Biklen (apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11):

- a. a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- b. os dados coletados são predominantemente descritivos;
- c. a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- d. o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador;
- e. a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Isto é, não há a preocupação de buscar evidências que comprovem as hipóteses iniciais, o que não significa a ausência de referencial teórico que oriente a coleta e a análise dos dados.

Além disso, para André (1995), o conceito de pesquisa qualitativa não deve ser utilizado de forma ampla e genérica. Por isso, sugere que os termos qualitativo e quantitativo sejam utilizados para diferenciar técnicas de coleta, ou designar o tipo de dado obtido, além do uso de denominações mais precisas para determinar o tipo de pesquisa realizada: de caso, etnográfica, histórica, participante.

Conforme Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa do tipo de caso é o estudo de um caso. Ele é bem delimitado e se constitui como uma unidade dentro de um sistema mais amplo, em cujo foco do estudo tem-se um caso único, particular. São as seguintes as

características dessa modalidade de pesquisa, segundo as autoras citadas:

- a) o estudo de caso é bem delimitado, mas considera o contexto no qual está inserido;
- b) usa uma variedade de fontes de informação – possibilita ao pesquisador cruzar informações, confirmar, rejeitar e/ou levantar hipóteses;
- c) procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social – o estudo deve possibilitar que o leitor formule suas próprias conclusões além daquelas apresentadas pelo autor;
- d) permite generalizações naturalísticas – ocorre quando o leitor associa os dados encontrados no estudo com sua experiência;
- e) só se materializa enquanto estudo de caso no relatório final, em que é possível compreender se ele realmente se constitui como um caso.

No que diz respeito ao estudo dos processos formativos do professor de Geografia para a composição do seu saber sobre a Geografia Urbana Escolar, nesta dissertação o caso é assim delimitado: (1) trata-se de três universidades de Goiás (UFG, UCG e UEG); (2) as disciplinas têm como foco central a temática da cidade, com seus respectivos programas e planos de ensino, de professores que ministraram as disciplinas nos últimos dez anos; (3) professores de Geografia egressos de tais universidades nos últimos dez anos.

As universidades escolhidas para a realização desta pesquisa são referências para a formação de professores de Geografia em Goiás. Desse modo, a análise restringe-se às disciplinas que versam sobre a cidade no curso de Geografia do Campus II da UFG, localizado em Goiânia; no curso de Geografia da Unidade Jundiá da UEG, situado em Anápolis, e no curso de Geografia da UCG, com sede em Goiânia também. Trata-se de duas universidades públicas e de uma privada filantrópica.

A análise das disciplinas que abordam o tema da cidade recaiu sobre programas e planos de ensino, projetos políticos-pedagógicos dos cursos de Geografia das instituições estudadas e entrevista com os professores que ministram as disciplinas nesses cursos, nos últimos dez anos. Com o estudo dessas fontes de informação procurou-se traçar um perfil da formação acadêmica dos professores de Geografia sobre o conteúdo da cidade, assim como da dimensão acadêmica da Geografia Urbana. Os programas e planos de ensino obtidos nas universidades possibilitam a identificação e a análise de conteúdos e bibliografias adotados, assim como os planos de ensino contribuem para a identificação das propostas de metodologia e avaliação. Entrevistaram-se seis professores universitários – três da UCG, dois da UFG e um da UEG – no primeiro semestre de 2007, por meio de gravação da voz e o uso de roteiro

estruturado. Do roteiro constam três questões: (1) Como você define seu trabalho no ensino de Geografia Urbana? (2) Quais são suas expectativas com o ensino dessa disciplina? E o que acontece de fato? (3) Como você avalia o sucesso/insucesso dessa disciplina? Com as questões de natureza mais ampla, o professor ficou livre para selecionar os elementos que consideram mais relevantes. A duração das entrevistas foi em média de quinze minutos.

Para a seleção dos professores de Geografia pautou-se em dois critérios prévios: (1) ser egresso de uma das universidades há no máximo dez anos; (2) trabalhar em Goiânia. Com os egressos, pretendeu-se investigar a dimensão escolar da Geografia Urbana e a formação dos saberes docentes sobre essa temática. Ao serem contatados, os professores foram informados de que com a pesquisa visava-se tecer um paralelo entre a formação universitária e o trabalho realizado por eles na escola, mediante o uso dos procedimentos de observação e de entrevista. Previamente, na etapa de conquista dos professores para participarem da pesquisa, fez-se uso de sua identificação em alguns cadastros. No entanto, nenhum dos selecionados com base nesse critério aceitou participar do trabalho. A etapa seguinte consistiu da indicação de professores por colegas, egressos das três instituições, assim como de professores conhecidos. Por essa via, duas professoras egressas da UFG, dois professores da UCG e uma professora da UEG se propuseram a participar da pesquisa. Os cinco professores, por si só, já particularizam o caso analisado, no que diz respeito às seguintes características: (a) modo de ingresso na profissão docente; (b) forma como vivenciaram a formação universitária; (c) percurso profissional e escolas em que trabalham.

Como a delimitação do caso não se dá ao léu, nem se restringe à seleção de instituições e de sujeitos que o compõem, ela ocorre, portanto, mediante a adoção de uma abordagem teórica para construção e análise da problemática em foco. Nesse sentido, vários foram os autores que contribuíram para tal empreitada, mas alguns contribuíram mais diretamente, em que se destacam Cavalcanti (1998 e 2002, 2006), que chamou a atenção para o despertar da problemática; Tardif (2002) e Borges (2004), pelas discussões travadas diretamente sobre a formação dos saberes docentes, tendo, por isso, forte peso no desenvolvimento metodológico deste trabalho.

A relevância do trabalho de Tardif (2002) sobre os saberes docentes está na sua discussão sobre o papel da dimensão temporal na formação desses saberes, a partir de dois marcos temporais essenciais. O primeiro é a trajetória pré-profissional, que diz respeito ao papel das experiências familiar e escolar do professor para a construção do seu saber. O segundo é a carreira, dizendo o autor que a inserção e a atuação do professor na escola são

responsáveis pela elaboração de saberes práticos da experiência, além de esses saberes serem reformulados ao longo da carreira. A essas duas dimensões temporais acrescenta-se uma terceira, a formação universitária, vista por Tardif (2002) como uma fonte social do saber docente, e não como um marco temporal. No entanto, com base em Pimenta (1998) e Borges (2004), trata-se de uma dimensão temporal da formação do saberes docentes que tem como desafio fazer com que os professores (re)avaliem os seus conhecimentos sobre a docência construídos em outros momentos e lugares.

A realização desta dissertação considerou os três marcos temporais que integram a formação do saber docente: a trajetória pré-profissional, a formação universitária e a trajetória profissional. A análise da formação acadêmica do professor de Geografia, com vistas à construção de seu saber sobre a Geografia Urbana Escolar, se deu a partir das disciplinas que abordam o tema cidade. Partiu-se do princípio de que essas disciplinas abordam, ou deveriam abordar, a um só tempo a dimensão acadêmica da Geografia Urbana e os fundamentos pedagógicos necessários ao trabalho docente com esse tema. A análise da trajetória profissional, ou melhor, da prática de ensino, baseou-se no princípio de que a efetiva é a ensinada pelo professor na escola, razão por que a pesquisa considerou também o trabalho realizado e a experiência profissional dos professores de Geografia no ensino de cidade. Em paralelo à formação na universidade e ao exercício do trabalho na escola, considerou-se a influência da experiência pré-profissional do professor na construção do seu saber.

A construção da problemática e a justificativa teórico-metodológica expressam o meu percurso formativo como estudante e profissional. Ao propor a realização da pesquisa, a experiência da autora deste trabalho circunscrevia-se à sua formação na Universidade: graduação, grupos de pesquisa e estudo. Ao longo do mestrado, houve a oportunidade de atuar como professora no curso de Geografia da UFG e em escola municipal de Goiânia³. Assim, a realização do curso e a redação desta dissertação de mestrado têm uma formação própria como base, como o lugar de onde se fala. A descrição dos instrumentos metodológicos na seqüência continua a explicação dos fundamentos da pesquisa.

³ O interesse em compreender a cidade surgiu ainda no curso de graduação em Geografia na UFG, com oportunidade de realizar estudos de iniciação científica (OLIVEIRA, 2004; 2005) e participar de grupos de estudos sobre o assunto. O despertar para o ensino da Geografia é fruto do último ano de graduação, com a opção pela licenciatura, momento em que também ocorreu o ingresso em grupo de estudo sobre o tema. Nessa ocasião realizou-se pesquisa de iniciação científica agregando os dois temas – cidade e ensino (TEIXEIRA, 2008). Após a graduação, teve início o mestrado e, após ter concluído um semestre desse curso, houve o ingresso como professora substituta no curso de Geografia na UFG, ministrando disciplinas na área de Didática e Estágio por um período de dois anos. No último semestre do mestrado, a atuação foi como professora efetiva em escola da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

Os instrumentos entrevista e observação são indicados por Borges (2004), para apreensão dos saberes docentes. Tais instrumentos vão ao encontro das indicações de Tardif (2002), de que a delimitação de um conhecimento como saber exige racionalidade, isto é, os saberes docentes são definidos por seu caráter argumentativo, pela capacidade do docente de justificar seus pensamentos e ações. A entrevista, segundo Borges (2004), é relevante, por possibilitar ao professor a verbalização, a argumentação sobre os seus conhecimentos. Em contrapartida, no entanto, se utilizada isoladamente, a entrevista inviabiliza o olhar externo do pesquisador sobre a ação do professor, o que pode ser feito, porém, mediante a observação. Mas também a observação, se realizada isoladamente, inviabiliza por parte do professor explicar sua ação. Assim, convém que a observação da ação do professor seja seguida por entrevista. Ainda segundo Borges, a combinação desses dois instrumentos é eficiente em estudos no âmbito da ergonomia do trabalho, em que o pesquisador observa e registra minuciosamente a prática do professor e depois interroga este sobre os motivos que o levaram a agir de uma determinada forma. Assim, na realização deste estudo utilizaram-se os dois instrumentos, de modo diferente, porém, da adotada pelos estudos da ergonomia do trabalho.

Por meio da observação da ação dos professores de Geografia na escola procurou-se identificar os materiais e as fontes utilizados para ministrar aulas, além do como a temática cidade e ensinada. Foram observadas aulas dos cinco professores, sem auxílio de roteiro prévio, cujos eventos eram registrados na medida que iam ocorrendo, com a ressalva de que a atenção voltava-se para a ação do professor. Assim, ao longo do segundo semestre de 2007, acompanhou-se uma vez por semana o trabalho de cada professor. Esclarece-se que o período de observação foi específico para cada professor. Da professora formada na UEG, primeira que aceitou participar da pesquisa, observaram-se sete dias de trabalho, ao longo de três meses; dos dois professores formados na UCG, observou-se o trabalho de um professor por quatro dias de trabalho ao longo de três meses; do outro professor, acompanharam-se dois dias de trabalho em um mês. Acerca das professoras egressas da UFG, as observações também ocorreram ao longo de três meses, sendo sete dias do trabalho de uma e cinco, da outra.

Após o período de observação, os professores foram entrevistados, utilizando-se gravação de voz e um roteiro que foi elaborado tendo como referência os três marcos temporais para construção dos saberes docentes. Para apreender a relevância da trajetória pré-profissional, questionaram-se os professores sobre o como e o porquê eles haviam se tornado professores, bem como sobre os fatores que influenciaram em sua tomada de decisão. Sobre a formação universitária, eles foram questionados acerca da escolha para o curso de Geografia e

da Universidade, além de como haviam feito o curso, suas experiências mais marcantes na instituição, as disciplinas que mais apreciavam, a avaliação da formação universitária para a realização do seu trabalho na escola. Quanto à carreira, procurou-se verificar como foi seu ingresso na profissão, o que mais os surpreendeu na escola, formulando, assim, um conjunto de questões específicas sobre o trabalho do professor no planejamento e na seleção do conteúdo ensinado. No último bloco de questões, os professores foram interrogados sobre a formação nas disciplinas que abordavam o conteúdo cidade na universidade e como eles ensinavam esse conteúdo na escola. As entrevistas tinham a duração, em média, de uma hora.

Após o levantamento dos dados, procedeu-se à sua análise, e o resultado é apresentado nos três capítulos que compõem esta dissertação. No primeiro capítulo, a análise volta-se para o saber docente no âmbito das propostas do conceito de professor reflexivo. No segundo, trata-se do papel da formação universitária na construção do saber docente sobre a Geografia Urbana Escolar, mediante uma abordagem sobre as motivações iniciais dos alunos acerca do curso; o modo como eles realizaram o curso; as concepções, os conteúdos, as bibliografias e as metodologias que orientaram o ensino de cidade na universidade, além de uma avaliação feita pelos alunos concernente ao curso concluído. No terceiro capítulo, discorre-se sobre o papel do trabalho na escola para a construção do saber docente sobre a Geografia Urbana Escolar, com discussões que enfatizam tanto as características dos saberes docentes nos primeiros anos de carreira quanto o ensino de cidade na escola – as concepções e metodologias dos professores –, além de se abordar o tema cidade no livro didático de Geografia. Nas considerações finais, enfatizam-se os principais pontos identificados na pesquisa.

CAPÍTULO 1

SABER E FORMAÇÃO DOCENTE: CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM E PRÁTICA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

O debate acerca dos saberes docentes está ligado à problemática da formação de professores e emerge, nas décadas de 1980–1990, num contexto de renovação da produção científica sobre essa formação, que, segundo Guimarães (2004, p. 38), pode ser identificada na expressão “professor reflexivo”. O debate em torno do conceito, para explicitação dos saberes que orientam o trabalho do professor, é incentivado pela comunidade acadêmica e pelos relatórios oficiais da educação nacional estadunidense, que denunciam a má qualidade desse ensino e sugerem o investimento na formação e profissionalização do professor para a solução do problema (GAUTHIER et al., 1998, p. 58).

A produção científica brasileira e estrangeira disponível no país, com foco nos saberes docentes, é considerável. Citem-se, como exemplos, as publicações, em português, de Gauthier et al. (1998) e de Tardif (2002), e a produção nacional de Pimenta (1997), Borges e Tardif (2001), Borges (2004) e Monteiro (2002). Cabe assinalar, com Borges e Tardif (2001), que as pesquisas sobre saberes docentes no Brasil vêm sendo realizadas nos campos de formação de professores, de didática e de currículo e se inserem no movimento internacional de profissionalização da docência.

Com base na bibliografia apresentada, a intenção deste capítulo é vislumbrar os fundamentos teórico-metodológicos que orientaram o surgimento e a pesquisa sobre os saberes docentes, tendo como ponto de partida a formação do professor na perspectiva do conceito de professor reflexivo. Assim, o texto é estruturado em três partes, a primeira trata a temática como parte do debate sobre o professor reflexivo e a formação docente, a seguinte elucida brevemente o incentivo das reformas educacionais para as pesquisas sobre o saber docente, e finalizando tece-se algumas considerações sobre as diferentes abordagens teórico-metodológicas que fundamentam a pesquisa sobre saber docente.

1.1 O saber docente no debate sobre professor reflexivo e formação de professores

O debate em torno da adoção do conceito de reflexão para a formação de professores foi impulsionado a partir das discussões realizadas por Schön (2000)⁴ sobre o

⁴ A primeira publicação deste trabalho data de 1983. Registra-se que Schön atuou como professor do Instituto de Tecnologia de Massachusetts, EUA, onde realizou reformas nos cursos de formação profissional. As bases

ensino reflexivo. Fundamentado em Dewey e Polayni, esse autor argumenta que o ensino reflexivo é uma possibilidade para superação das limitações da racionalidade técnica em guiar o conhecimento, a prática e a formação do profissional.

A racionalidade técnica, para Schön (2000), é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positiva. Escapam a essa racionalidade a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores, isto é, as zonas indeterminadas da prática. Schön (2000, p. 18) lembra, contudo, que essas zonas indeterminadas da prática são concebidas como o aspecto central da prática.

O ensino técnico⁵ é acusado de não conseguir formar para atuação em situações inesperadas, éticas, políticas ou culturais presentes, com frequência, nos ambientes de trabalho do mundo globalizado. Nesse sentido, a validade do ensino técnico é posta em xeque e as propostas de formação passam a investir na compreensão da relação existente entre os conhecimentos abordados nas instituições de formação e as competências exigidas no campo de atuação. Schön (2000, p. 20) cita a seguinte frase de um diretor de faculdade – “sabemos como ensinar as pessoas a construir navios, mas não a saberem quais navios construir” – para ilustrar a problemática, propondo uma formação fundamentada na racionalidade prática e no ensino reflexivo:[...] ‘chamarei [esse ensino] de ensino prático reflexivo’ –, um ensino prático voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para as competências em zonas indeterminadas da prática”, diz Schön (2000, p. 25).

O ensino reflexivo, baseado na epistemologia prática, tem como um de seus conteúdos as zonas indeterminadas da prática. Talento artístico é o termo utilizado por Schön para designar a habilidade do prático em lidar nessa zona conflituosa. Segundo o autor, trata-se de uma habilidade que não se vincula à capacidade do sujeito que a realiza ao descrever o que sabe fazer, tampouco sobre o que fez. As concepções conhecer-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação são utilizadas por Schön para explicar o modo como os sujeitos constroem conhecimentos em sua prática.

O *conhecer-na-ação* refere-se ao conhecimento tácito, implícito, que está na ação e que permite ao sujeito executar ações do dia-a-dia. Trata-se de conhecimento que se configura como um hábito, que na maior parte das vezes não é apreendido e explicado em sua

teóricas dos seus principais conceitos provêm de Dewey, acerca da experiência e reflexão na experiência, e de Luria e Polayni, sobre conhecimento tácito (PIMENTA, 2002, p. 17).

⁵ O currículo dessa concepção de formação é estruturado hierarquicamente em três níveis: ciência básica, ciência aplicada, e habilidades técnicas e prática cotidiana. É um ensino estritamente teórico, que oferece ao estudante uma visão de mundo limitada e presa a modelos científicos. Desse modo, o estudante ainda não é preparado para analisar situações reais.

totalidade pelo sujeito que o detém, embora seja passível de ser apreendido. A *reflexão-na-ação* refere-se à tomada de decisões e à construção de novas respostas perante as ações inéditas e/ou inesperadas ao longo da realização da própria ação e ocorre quando o conhecimento do sujeito se mostra insuficiente para dar conta dessas ações. Vale destacar que, conforme análise de Contreras (2002, p. 109), a realização da reflexão-na-ação envolve também valores e concepções políticas, razão por que não se fundamenta exclusivamente nas necessidades postas pelo contexto da prática à ação dos sujeitos. A *reflexão sobre a reflexão-na-ação* refere-se às análises posteriores sobre as decisões e caminhos tomados na reflexão-na-ação, que implicam a construção de novas bases para a realização de ações futuras. Nesses termos, Schön (2000, p. 36) explica que o profissional é o sujeito que realiza descobertas e constrói conhecimentos. Para o autor, as profissões possuem um conjunto de conhecimento sistematizado partilhado pelos seus membros. Assim, o conhecimento do profissional é marcado tanto pelos princípios gerais da profissão quanto por suas concepções pessoais.

A formação profissional, segundo Schön, deve ser fundamentada na epistemologia da prática. A prática profissional é concebida como um momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização da própria prática. O conhecimento que os profissionais mobilizam e constroem possui uma natureza tácita. Desse modo, o autor sugere que a reflexão sobre a prática seja utilizada nos cursos de formação.

Contreras (2002, p. 113) assim escreve sobre a obra de Schön:

Ao reconstruir a dimensão reflexiva da prática, [ele] conseguiu legitimar outra forma de entendê-la que pode ser apresentada como racional, embora não seja técnica, mas “artística”. Deste modo o conhecimento prático, tácito, é considerado como conhecimento inteligente, embora não tenha formato lógico proposicional, nem sequer seja sempre expresso. A reflexão é compreendida como o modo de conexão entre o conhecimento e ação nos contextos práticos, em vez de derivação técnica, de esboço e racionalização das regras de decisão segundo concepções positivistas (análise de dados, regras de inferência, comprovação de hipóteses etc.).

A grande contribuição de Schön, segundo Lüdke (2001), foi trazer à luz esse conceito subterrâneo de reflexão, entendido assim porque transita abaixo da percepção corrente, à espera de um olhar refinado teoricamente, para captar seu valor heurístico. Lüdke prossegue em seu argumento utilizando-se da análise de Perrenoud, segundo a qual os professores estão sempre se utilizando da reflexão para agir nas urgências e decidir nas incertezas. Nesse contexto, Lüdke ressalta que as proposições de Schön corresponderam à

expectativa dos formadores professores, de tal modo que a reflexão passou a ser considerada imprescindível para o trabalho e para a formação do professor.

De fato, as idéias de Schön (2000) são incorporadas ao debate sobre a formação de professores em vários países, principalmente, a partir da década de 1990. Contudo, pode-se dizer que a relevância desse autor para a formação docente está mais no sentido de estimular e propiciar a construção de novas bases conceituais para a reflexão e sobre outros temas da formação docente do que pela adoção do conceito conforme a acepção original de Schön. Pimenta (2002, p. 22), por exemplo, argumenta que o ensino como prática reflexiva tem-se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação e tem valorizado os processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores. Com esse argumento, Pimenta elabora as seguintes questões: que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações econômicas e políticas da atividade de ensinar? Quais as condições que possuem os professores para refletir?

Pesquisadores como Zeichner, Contreras, Pimenta e Libâneo, nesse âmbito, expressam as limitações do conceito de Schön e propõem outros elementos para analisar o conceito de reflexão sob bases teóricas de cunho mais crítico, com enfoque na transformação e superação da sociedade atual.

Zeichner⁶ considera que a relevância da proposta de Schön diz respeito à crítica tecida à racionalidade técnica e à proposição da reflexão como parte do trabalho profissional. Para ele, a deficiência refere-se ao fato de o conceito ser tomado como um ato individual do profissional e interno ao trabalho, ignorando, desse modo, o contexto institucional e social no qual o trabalho é realizado (GERALDI et al., 1998). Zeichner e Liston acrescentam ainda que a intenção de Schön era centrar-se nas práticas individuais e não propor um processo para a mudança institucional e social (CONTRERAS, 2002, p. 140).

Na realidade, a proposta de Zeichner é diferente da de Schön. Libâneo (2002) destaca que as posições pragmáticas de Schön e pragmático-reconstrucionista de Zeichner têm em comum a rejeição à racionalidade técnica e os reflexos das idéias de Dewey, mas diferem

⁶ Esse trecho da proposta de Zeichner será apresentado a partir de Geraldi et al. (1998), que elaboram uma análise da produção de Zeichner⁶ sobre a formação de professores como profissionais reflexivos e sobre os problemas relativos à adoção do conceito de reflexão pela proposta de reforma da formação de professores. As citadas autoras também destacam que Zeichner, um pesquisador estadunidense, volta-se para a temática da valorização e autonomia profissional e acadêmica do trabalho docente com um posicionamento político distinto das posições dominantes na reforma educacional dos EUA.

no que diz respeito à concepção de ensino e reflexão que defendem. Como diz Libâneo (2002, p. 65-66),

[...] Donald Schön é um dos autores que defendem o enfoque reflexivo sobre a prática ou o ensino como atividade prática dentro do pragmatismo de Dewey. A reflexão é um processo ligado intrinsecamente à experiência, de modo que o conhecimento prático é um processo de reflexão-na-ação, isto é, dentro de uma situação problemática concreta. Zeichner situa-se na perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social, portanto o ensino como atividade crítica. O reconstrucionismo social é um movimento nascido nos Estados Unidos no final dos anos 1950 sob a liderança de Theodore Brameld, um filósofo influenciado pelas idéias de Dewey, mas que desenvolveu uma teoria própria baseada no caráter transformador da educação tendo em vista uma nova ordem social. Nesta perspectiva o ensino tem uma orientação eminentemente ética, portanto intencional, que precisa ser refletida na prática docente, de modo que compreenda não apenas as características do processo de ensino-aprendizagem mas as do contexto social em que ele acontece.

Para Liston e Zeichner, a reflexão dos professores pressupõe uma situação institucional que possibilite uma prática coletiva orientada para a transformação na sala de aula e na escola, assim como na comunidade imediata e nas estruturas sociais mais amplas. Assim, a intenção dos autores é que os professores, a partir de suas práticas profissionais reflexivas, tentem transformar as condições nas quais se produz o ensino, com o objetivo de torná-las mais de acordo com os ideais de igualdade e justiça (CONTRERAS, 2002, p. 139-141).

A grande crítica, portanto, que Liston e Zeichner atribuem a Schön é o não-compromisso desse autor com a mudança institucional e social. Contreras (2002, p. 140), porém, suaviza essa crítica, explicando que a intenção inicial de Schön era apresentar um modelo alternativo para a descrição da prática profissional, o que não quer dizer que ele (Schön) não estivesse ciente das limitações de seu trabalho. Prossegue Contreras que, sob tais condições, de fato a proposta de Schön não é satisfatória aos interesses de Liston e Zeichner.

Para Contreras (2002, p. 142-155), além da ausência de um posicionamento crítico para a transformação social, outro fator limitador da reflexão é o modo como os professores constroem o seu papel no processo de socialização profissional, que é fortemente marcado pela cultura e pelas condições da escola. Muitos professores – argumenta Contreras –, em decorrência do modo como o processo de socialização profissional ocorre, tendem a limitar seu universo de ação e atuação à sala de aula, de modo que, sob certas condições, eles se isolam e deslocam a culpa dos fracassos do ensino ao contexto mais imediato: os alunos, os

colegas e o funcionamento da escola. Desse modo, as condições estruturais do ensino, que se mantêm inquestionáveis, escapam à reflexão dos professores.

Diante dessa limitação institucional da reflexão dos professores, Contreras (2002) destaca o papel da análise teórica, de uma teoria crítica, para que os docentes compreendam a sua própria situação. Ele defende, com ressalvas, a reflexão crítica, fundamentando-se, para isso, em Habermas, Smith e Kemmis, propondo que os professores tornem-se intelectuais críticos em busca da emancipação social.⁷

Contreras (2002) argumenta que a proposta referida deve dar-se de modo orientado, buscando definir os problemas numa perspectiva social e histórica, situando-os para além das intenções e atuações pessoais. O autor lembra que esse tipo de atuação tem conseqüências públicas, pois a reflexão induz e concebe uma atividade pública. Para melhor explicitar sua concepção sobre a reflexão crítica, Contreras (2002, p. p 163) recorre a Kemmis:

Para Kemmis (1987), refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar de uma atividade social e ter uma determinada postura diante dos problemas. Significa explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como atores nas práticas institucionalizadas da educação quanto da relação entre nosso pensamento e ação educativos.

A prática reflexiva, para Contreras (2002), deve ser concebida tendo como referência: a) o tipo de vinculação com a ação a ser estabelecido; b) sob que relações realizá-la; c) a que interesses servir; e d) que construção social apoiar com ela. Assim concebida, a reflexão crítica permite analisar as condições sociais e históricas em que se formaram os modos de entender e também valorizar a prática educativa, graças às reconstrução dos processos de formação e de construção social que levaram a sustentar determinadas idéias. Para tanto, a compreensão das contradições das estruturas sociais e institucionais que condicionam a prática educativa é fundamental.

A reflexão apoiada na racionalidade prática é criticada exatamente por não reconhecer os contextos, pois os compreende como supostos que atuam implicitamente e de modo inconsciente em qualquer processo reflexivo. As seguintes citações, de Contreras

⁷ Para chegar a essa concepção, Contreras (2002) faz uma análise mais ampla do que a apresentada neste texto. Ele examina a relevância e os limites das propostas de reflexão de Schön, acerca da concepção de professor reflexivo, além da proposta de professor pesquisador de Stenhouse, das possibilidades que os professores têm para realizar a reflexão no seu contexto de socialização profissional e da proposta de intelectual crítico de Giroux.

(2002, p. 168), permitem elucidar a diferença existente entre as propostas de Schön e Contreras, no que diz respeito à idéia de profissional reflexivo e reflexão crítica:

[...] a idéia do profissional reflexivo tem como elementos para sua constituição prática as características implícitas à experiência prática humana e sua natureza moral [...]. Se fundamenta na idéia de que é necessário enfrentar situações incertas e buscar uma resposta de acordo com o que se considera correto para o caso, utilizando como defesa a recorrência ao fenômeno da moralidade, mas não a um conteúdo moral. O que se propõe unicamente é que os professores enfrentem a relação estabelecida entre as situações práticas e os valores considerados educativos. Esse confronto colocará em crise as práticas escolares, na medida em que estas se sustentam em concepções tecnocráticas, que se opõem à própria idéia da reflexão moral. Mas se confia à própria capacidade de reflexão para levar a cabo a transformação da prática em valores educativos.

[...] a reflexão crítica coloca em questão que este processo de reflexão tenha a capacidade de opor-se, por si só, aos modos de deformação ideológica, dada a introjeção de práticas e valores que nem sempre se opõem à dominação e dadas as formas pelas quais nossa experiência de socialização dificulta a captação das contradições em que estamos mergulhados.

Sobre a proposta de Contreras, Pimenta⁸ (2002, p. 25) ressalta que, ao se identificar o papel da teoria para a superação do praticismo, o papel da crítica coletiva, para além da aula e das escolas, inclui as esferas sociais mais amplas e, ao evidenciar o significado político da docência, Contreras apresenta as possibilidades do conceito de professor reflexivo.

Pimenta (2002, p. 22), além disso, denuncia os possíveis reducionismos que o conceito de reflexão pode assumir ao ser apropriado de modo indiscriminado, destacando, entre outros, o praticismo, para o qual bastaria a prática para o desenvolvimento do saber docente; o individualismo, que é fruto de uma reflexão em torno de si própria; a hegemonia autoritária, que concebe que a reflexão por si só é suficiente para resolver os problemas da prática; e um modismo, com a apropriação indiscriminada do conceito, o que pode levar à banalização da reflexão.

Com base em argumentos de autores como Contreras, Kemmis e Giroux, Pimenta diz que a superação de tais reducionismos pode se dar a partir de teorias que permitam aos professores entenderem as restrições impostas pela prática institucional e histórico-social ao ensino, assim como da identificação do potencial transformador que as práticas possuem.

⁸ Pesquisadora brasileira que faz uma análise crítica do conceito de reflexão na formação e atuação de professores.

Prosseguindo em seu argumento, Pimenta explicita o seu entendimento sobre o papel da teoria na reflexão e sobre o conceito de reflexão crítica, dizendo que a teoria, como cultura objetiva, está presente no conhecimento dos sujeitos, pois o conhecimento é formado tanto pela experiência concreta do sujeito quanto pela cultura objetiva (as teorias da educação no caso). Assim, para Pimenta (2002, p. 26), o papel da teoria é “oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá a atividade docente, para neles intervir, transformando-os”.

A compreensão de Pimenta é a de que é fundamental o exercício da crítica às condições nas quais o ensino ocorre, pois delas são produzidas as causas da negação da aprendizagem. Para a realização desse tipo de crítica, que carece de teorias e de uma reflexão coletiva, é preciso, segundo Zeichner (apud Pimenta, 2002, p. 26), apoiar-se em três pontos. Para tanto, diz:

- a) a prática reflexiva dos professores deve centrar-se tanto no exercício dos professores por eles mesmos, quanto nas condições sociais em que esta ocorre; b) o reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios; c) a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente.

Para Pimenta (2002), deve ser adotada uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, evitando que a ênfase no professor não cause uma separação de sua prática do contexto organizacional na qual ocorre.

Quanto aos embates em torno do conceito de reflexão, não se quer vincular a questão ao fato de os professores serem ou não profissionais reflexivos, qual é, ou deveria ser, o conteúdo da reflexão dos professores. A intenção volta-se para identificação de que nas diferentes propostas os autores concebem: a prática profissional como um momento de criação de conhecimento; a inexistência de uma teoria única que possa ser aplicada à realização de todas as ações na prática e principalmente o potencial transformador que a reflexão sobre a prática profissional possui.

A adoção do conceito de reflexão como um elemento para pensar a formação docente ocorre a partir dos anos 1980, quando as temáticas formação e profissionalização do professor emergiram marcadas por reformas educacionais associadas à reestruturação produtiva e políticas de ajuste no âmbito do capitalismo. Em tal contexto, a abordagem

reflexiva na formação do professor tornou-se um movimento que girou em torno do conceito de reflexão, o que levou o tema da formação de professores a uma visibilidade sem precedentes (LIBÂNEO, 2002, p. 60).

Guimarães (2004) esclarece que, na literatura estrangeira, a formação do professor pode ser identificada na expressão “professor reflexivo”, com uma articulação entre ação investigativa, atuação profissional e ação formativa de professores, formação essa concebida como um *continuum*, em que formação inicial e contínua estão articuladas. Nesse caso, o enfoque formativo desloca a formação da racionalidade da técnica para a da prática, que privilegia as modalidades formativas articuladas com os contextos de trabalho e os saberes profissionais da atividade docente. Isto é, a referência da formação desloca-se dos aspectos acadêmicos e curriculares para os aspectos da prática profissional, de modo que a escola e o currículo são concebidos como lócus privilegiado de formação do professor.

Para Pimenta (2002), a análise crítica das concepções de Schön (1993) contribuiu com uma série de temas pertinentes para a área de formação de professores, podendo-se citar as discussões sobre o currículo necessário para formação de professores reflexivos, o local dessa formação e as condições de exercício de uma prática reflexiva na escola.

Pimenta (2002) ressalta ainda que a formação contínua na escola foi estimulada pelos conflitos e dilemas da atividade de ensinar, dos quais emergem as demandas da prática na escola. Zeichner, conforme análise de Geraldi (1998, p. 248), argumenta que a prática docente na escola é criadora de saber:

Em minha opinião, a teoria pessoal de um professor sobre a razão do porque uma lição de leitura ocorreu pior ou melhor do que o esperado é tanto teoria quanto as teorias geradas nas universidades sobre o ensino de leitura: ambas precisam ser avaliadas quanto a sua qualidade, mas ambas são teorias sobre a realização de objetivos educacionais.

Sobre o assunto, Pimenta (2002) acrescenta que o saber docente não é constituído apenas pela prática, mas também pelas teorias da educação. Desse modo, a teoria deve ser também um elemento presente no processo de reflexão do professor. A teoria, no processo de reflexão, passa a se constituir como reflexão crítica.

Citando mais uma vez Zeichner, Geraldi (1998, p. 249) destaca que adotar uma proposta de formação que tem como eixo a reflexão sobre a prática implica assumir alguns pressupostos. Um deles refere-se à reflexão sobre a experiência de vida escolar do professor sobre suas crenças, posições, valores, imagens e juízos pessoais. Um outro, à formação

docente, como um processo que ocorre durante toda a carreira docente e se inicia antes da chamada formação inicial, através da experiência de vida.

Pimenta (2002) também trata das possibilidades de uso de uma proposta de formação de professores numa perspectiva crítico-reflexiva em cursos de formação inicial. Segundo essa autora, o objetivo de tal formação é contribuir para que os alunos construam suas identidades⁹ como professores, em processo que distingue a construção de três tipos de saberes: a experiência, o conhecimento e o pedagógico.

O saber da experiência diz respeito aos saberes que os alunos têm sobre a profissão docente provenientes de sua vivência escolar como aluno. Quanto a esse saber, o desafio da formação inicial é propiciar que os licenciados construam a sua identidade enquanto professor. O saber do conteúdo refere-se ao conhecimento da área de especialidade de cada aluno. Portanto, cabe aos alunos realizar uma reflexão sobre a relevância desses conhecimentos para os seus futuros alunos, bem como sobre a forma como as escolas trabalham esse conhecimento, que resultados conseguem, as condições da escola para o ensino desse conhecimento, tudo isso constituindo uma reflexão sobre o papel social e profissional do conhecimento. O saber pedagógico, por sua vez, é construído no processo de reflexão sobre a prática social de profissionais e tem como base os saberes sobre a Educação, Pedagogia e Didática. O desafio é fazer o aluno conhecer diretamente e/ou por meio de estudos as realidades escolares e os sistemas nos quais o ensino ocorre. Diz Pimenta (1997, p. 49) que “a especificidade da formação pedagógica, tanto inicial quanto contínua, não é refletir sobre o que se fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz”, pois o saber pedagógico só se constitui a partir da prática.

Embora a formação inicial seja um local especial para a formação da identidade profissional docente, Pimenta (1997) argumenta que a construção dessa identidade não se encerra aí, porque ela não se conclui. Isto é, a identidade profissional docente é construída continuamente, conforme as dinâmicas pessoal e social, e por isso o professor está em constante formação¹⁰.

⁹ A identidade profissional docente é constituída pelo conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores atribuídos pelo professor e pela sociedade à profissão. A definição da especificidade da profissão docente e do professor é a função dessa identidade, que, por ser dinâmica, é (re)construída segundo as necessidades educacionais dos momentos históricos e dos contextos sociais (LIBÂNEO, 2001).

¹⁰ Sobre a formação contínua de professores, grande parte dos autores defende que ela deve ocorrer no ambiente escolar, por meio da realização de trabalhos coletivos e da partilhada de experiências entre o corpo docente da escola. Nóvoa (1999), no entanto, posiciona-se contra a formação contínua do tipo escolarizada, isto é, via cursos de formação. Outra perspectiva de formação continuada no ambiente escolar é de realização de pesquisa do tipo colaborativa e/ou do tipo pesquisa-ação, em parcerias estabelecidas entre professores da escola e da universidade (ELLIOT, 1998; ZEICHNER, 1998; PIMENTA, 2005).

Para Pimenta (1997), a perspectiva de professor crítico-reflexivo se apresenta como um novo paradigma de formação de professores, que valoriza o desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, pois supõe condições de trabalho que propiciam a formação contínua nos locais de trabalho.

Nóvoa (1992a) salienta que a formação de professores tem ignorado o desenvolvimento pessoal do professor e a articulação com os projetos das escolas, o que vem contribuindo para inviabilizar a formação tendo como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, nas perspectivas do professor individual, do coletivo docente e da organização das escolas. Diante disso, Nóvoa (1992a, p. 25) faz a seguinte proposição:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Segundo essa perspectiva, a formação não se constrói pela acumulação de cursos e de conhecimentos, mas sim de um processo de reflexão crítica sobre a prática e da reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Deriva daí a relevância de investir na pessoa e atribuir um estatuto ao saber da experiência.

Nóvoa (1992a) ressalta ainda que a formação não pode se dissociar da produção de saberes, nem se alhear de uma intervenção no terreno profissional, pois a mudança educacional depende dos professores e de sua formação, mas nenhuma mudança ocorre sem uma mudança do nível organizacional das escolas. Assim, o desafio para a formação de professores é conceber a escola como um ambiente educativo, em que trabalho e formação não tenham significados distintos.

De acordo com Guimarães (2004, p. 49), o esforço da pesquisa em compreender a formação do docente tendo como referência a prática profissional do professor pode contribuir com o processo de profissionalização docente, pois justifica a necessidade de uma formação mais consistente e criativa. Ao mesmo tempo, Guimarães postula que se refere a uma profissão que implica saberes e um processo formativo precisa compreender como esses saberes são produzidos, integrados e utilizados na prática profissional.

Nota-se, assim, que a natureza e a constituição dos saberes docentes no âmbito da formação inicial, na universidade, e continuada, na escola, perpassam a discussão acerca da concepção de formação do professor crítico-reflexivo.

1.2 O saber docente no âmbito dos questionamentos à qualidade do ensino pelas reformas educacionais

Conforme explicitado na introdução deste capítulo, a necessidade de vislumbrar os saberes que servem de base ao trabalho docente e a questão da profissionalização docente são temas que integram a reforma educacional estadunidense. Assim, a reforma da educação nos Estados Unidos, ao desvelar a crise no ensino, centrou seu foco na preparação dos professores e nas condições de trabalho destes. Segundo Pokewitz (1992), destaca-se em tal reforma uma preocupação em fornecer aos professores uma maior autonomia, privilégios e estatuto. Vários relatórios do ensino empreendido nesse país têm servido de base para a organização da reforma, com destaque para os relatórios dos grupos Holmes e Carnegie Task Force on Teaching as a Profession,¹¹ que salientam o baixo índice de aprendizado dos alunos e postulam que a qualidade da formação e da atuação dos professores fundamentadas na perspectiva técnica e disciplinar poderia ter contribuído para chegar a esses resultados. Tomando como parâmetro essa situação, os relatores propõem melhorar a qualidade do ensino básico via investimento na formação e profissionalização dos professores, o que por sua vez repercute na necessidade de elucidar os saberes que orientam a profissão docente. Para tanto, reformas na formação e profissionalização dos professores requerem algumas mudanças estruturais, como se lê no relatório do Grupo Holmes, citado por Gauthier (1998, p. 59):

A qualidade dos professores não será melhorada a menos que melhoremos a qualidade da formação que lhe é dispensada; entretanto não podemos realizar essa tarefa sem mudar as universidades, o sistema de reconhecimento profissional e as próprias escolas [...] A estrutura da remuneração, os modelos de carreira, as condições de trabalho e as responsabilidades profissionais dentro do ensino continuarão a influir sobre a estrutura, os padrões e a natureza da formação docente.

Além dessas mudanças estruturais nas condições de trabalho dos professores, Gauthier et al. (1998, p. 60) argumentam que é essencial vislumbrar os saberes de base do trabalho do professor:

¹¹ O Grupo Holmes é constituído por representantes das faculdades e colégios de uma centena de universidades de pesquisa. Do grupo Carnegie Task Force on Teaching as a Profession fazem parte pessoas oriundas do alto escalão da função pública, do mundo dos negócios, da educação e do sindicalismo docente. Os relatórios produzidos por esses grupos serviram de base para a elaboração de propostas para a reforma do sistema educacional estadunidense (GAUTHIER et al., 1998, p. 58).

[...] foi considerado mais oportuno concentrar-se sobre o ensino e a formação de professores, pois, como se afirmava, o ensino não podia se profissionalizar e, a partir daí, melhorar o desempenho dos alunos, sem estar fundamentado em saberes especializados como em outras profissões.

Nesse sentido, Gauthier et al. (1998) propõem a identificação do repertório de conhecimentos essenciais para o ensino, compreendido como o conjunto de saberes, conhecimentos, habilidades e atitudes que o professor necessita para realizar seu trabalho, de modo eficaz, num determinado contexto de ensino. Segundo Borges e Tardif (2001), foi o movimento de profissionalização do ensino que possibilitou a ascensão de pesquisas com foco no professor e no saber dele, além de conduzir reformas na formação docente, ao longo da década de 1990, em países norte-americanos, europeus e latino-americanos. No Brasil, segundo tais autores, a reforma educacional em curso, guiada pela LDB nº. 9.394, é um prolongamento desse movimento, instituindo a questão dos saberes e das competências na formação dos futuros professores.

Borges e Tardif (2001) lembram que, independentemente do país sediado, as reformas apresentam alguns objetivos em comum. Por exemplo, nelas concebe-se o ensino como uma atividade profissional de alto nível, com apoio em um sólido repertório de conhecimentos, e a consideração de que os professores produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são considerados “prático-reflexivos”, porque são capazes de refletir sobre si mesmos e sobre sua prática. Além disso, a prática profissional é vista como um lugar original de formação e de produção de saberes pelos práticos, instaurando normas de acesso à profissão que sejam profissionalmente apropriadas e intelectualmente defensáveis, bem como estabelecendo uma ligação entre as instituições universitárias de formação de professores e as escolas.

A valorização dos saberes da ação, das práticas profissionais e dos professores experientes passa a ser o cerne da concepção de formação docente defendida pelas reformas em questão (BORGES e TARDIF, 2001). Não se pode negar que a concepção do professor como um profissional, conforme estabelecido pelos princípios das reformas educacionais, é fascinante, mas, conforme destaca Popkewitz (1992), é fundamental compreender esse conceito de modo contextualizado. Para tanto, diz que o termo profissional é uma categoria social que concebe posição social e privilégios a determinados grupos, chamando a atenção para a relação entre o conceito de profissão e Estado na tradição anglo-americana.

Os grupos profissionais desenvolveram-se nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha como subproduto do Estado debilmente centralizado. O profissional anglo-americano funcionava como um mecanismo mediador dos

problemas de regulação social que, na maioria dos países europeus, eram resolvidos por um Estado centralizado. (POPKEWITS, 1992, p. 39).

Segundo Popkewits, em decorrência da profissionalização dos professores, aquele grupo, associado a outros como os formadores de professores, procura assumir parte da autoridade reguladora do Estado, isso a despeito de o desenvolvimento da atividade docente ter uma história diferente de outras atividades que são concebidas como profissões de alto prestígio social, como o direito e a medicina. O desenvolvimento do profissionalismo na área do ensino, nos Estados Unidos, serviu de base e projeto para as pessoas que atuam no que Popkewits chama de topo: os administradores, os professores universitários e os diretores escolares. Nesse projeto, os professores sempre foram relegados a um segundo plano e nunca tiveram as condições propícias para uma formação intelectual ou uma reflexão sistemática. Assim, a divisão de tarefas no âmbito administrativo e curricular, bem como os sistemas de avaliação docente representam a diminuição da responsabilidade dos professores em seu trabalho. Nesse contexto, as reformas educacionais estadunidenses aumentaram a carga horária de trabalho dos professores e o controle das práticas de ensino, esta última fundamentada em avaliação tecnicista, que não considera a dinâmica e arte do trabalho docente.

Portanto, não basta que as atuais reformas educacionais se apropriem de conceitos como reflexão, saber docente e profissão, para se mostrarem críticas, pois as intenções do sistema de regulação servem a interesses políticos e econômicos que não são, a princípio, o dos professores, tampouco das teorias críticas. Gentili (1998) argumenta que as reformas educacionais ocorrem em contexto neoliberal, marcado por reformas em todos os âmbitos do Estado, com a intenção de manter a reprodução e o desenvolvimento do capital. Popkewits (1992), no caso, argumenta que os desafios que a reforma da educação tem de enfrentar para não se sucumbir aos interesses do Estado neoliberal concernem a uma reflexão sobre o conceito de profissão na atividade docente, sobre o papel das teorias da educação nesse processo e sobre as condições e o modo como o conhecimento é produzido nas escolas, ou seja, sobre o currículo e o saber escolar.

1.3 Abordagens teórico-metodológicas da pesquisa sobre o saber docente

Para situar a gênese da pesquisa sobre os saberes docentes no campo acadêmico, é importante destacar as análises de Borges (2001), uma vez que elas retratam as contribuições de Shulman (1986), de Gauthier et. al. (1998) e de Martin (1992)¹² para esse campo de pesquisa.

Shulman é um dos pioneiros a discutir a temática dos saberes docente e seu trabalho fundamentou os estudos do Knowledge Base e as reformas educacionais americanas, da década de 1990. Esse autor classifica as pesquisas sobre o ensino em cinco programas de pesquisa e propõe um programa próprio. Um deles refere-se à abordagem processo-produto, desenvolvida desde 1950, com uma análise dos efeitos das ações dos professores durante o ensino sobre os alunos. O foco da abordagem é o comportamento eficaz do professor e a eficácia do ensino, medidos por meio de testes padronizados. A base teórica é a psicologia behaviorista aplicada e a sala de aula em seu contexto natural é o laboratório; os resultados da pesquisa são generalizáveis e aplicáveis à prática, diante das políticas e reformas educacionais. Outro programa é o Academic Learning Time, uma variação do enfoque processo-produto, que foca o tempo como elemento central da relação entre ensino e aprendizagem. Um terceiro, o Students Mediation, tem como foco o aluno – seu conhecimento, pensamento, emoções e motivações. Ele é intermediário entre as pesquisas da tradição psicológica quantitativa – os dois enfoques anteriores –, e as estratégias qualitativas vinculadas aos enfoques seguintes. Um outro programa, o Classroom Ecology, oriundo da antropologia, da sociolinguística e da etnografia, adota a metodologia qualitativa com base em quatro referências: atenção aos eventos da classe, compreensão do ensino como um *continuum*, concepção da sala de aula inserida num contexto sociocultural mais amplo e observação do não evidente - como pensamentos e atitudes dos sujeitos em sala de aula. O foco é compreender o sentido que os estudantes e os docentes dão às suas ações e ao ensino. Outro programa, Cognição dos Professores, tem como base a psicologia cognitiva de Piaget, a psicologia da informação e a psicolinguística, em que o foco é o conhecimento dos professores, os quais passam a ser vistos como profissionais dotados de razão, que fazem julgamentos e tomam decisões no contexto incerto da sala de aula. Reflexão em voz alta, estimulação da memória e observação são instrumentos metodológicos utilizados. Por fim, o programa Knowledge Base (saber docente sobre os conteúdos ensinados) tem enfoque proposto por Shulman. De acordo com esse autor, o que falta nos programas anteriores é uma

¹² Apenas o trabalho dos canadenses Clemont Gauthier et al. (1998) foi publicado no Brasil. O trabalho de Shulman (1986) é publicação norte-americana, e o de Martin (1992) é francesa.

compreensão cognitiva dos conteúdos das matérias ensinadas que os professores têm em sua mente. Ele assegura que os professores têm o conhecimento da matéria ensinada, o conhecimento pedagógico da matéria e o conhecimento curricular.

Gauthier et al. (1998), em investigação das pesquisas sobre o ensino que buscam identificar o repertório de conhecimentos dos docentes, citam três paradigmas de ensino. Um deles, que se pode denominar processo-produto, circunscreve-se ao âmbito dos saberes docentes, cujo enfoque é problemático, por conceber o professor como um gestor de comportamentos dos processos de ensino para a aprendizagem dos alunos. Sendo assim, os saberes que não dizem respeito ao conteúdo ou aos procedimentos de ensino são obscurecidos. O outro, chamado cognitivista, tem como foco o processamento da informação e os processos de construção do conhecimento docente no processo de ensino-aprendizagem. A abordagem reúne estudos da ciência da cognição, como o *Teachers Thinking*, cuja limitação está no fato de tratar aspectos humanos e simbólicos como naturais. Por seu turno, o paradigma interacionista-subjetivista fundamenta-se na etnometodologia, na etnografia, na sociolinguística e no enfoque ecológico, com foco nas representações que os docentes têm de seus saberes e das interações que estes estabelecem em classe.

Martin (1992), por sua vez, classifica as pesquisas norte-americanas sobre os saberes docentes em quatro abordagens. A que ele denomina psicocognitiva compreende pesquisas sobre os conhecimentos dos professores construídos ao longo da vivência em sala de aula, num processo de construção e reconstrução mental, em que os trabalhos evidenciam as diferenças entre professores experientes e iniciantes. Uma outra, denominada por ele subjetivo-interpretativa, tem como base a etnometodologia, em que os instrumentos são a observação participante e a entrevista estruturada, visando uma representação do saber docente como um conjunto de saberes objetivos e formais, porém constituídos de relações subjetivas que os docentes mantêm com a sua prática. Assim, os saberes são identificados a partir da imagem que os professores têm de sua prática. O que se denomina curricular analisa como os conhecimentos ligados ao ensino, aos conteúdos disciplinares, aos programas e ao currículo repercutem na ação docente e como os professores operam com esses conhecimentos em classe. Dos trabalhos dessa abordagem, Martin cita a pesquisa de Shulman e outras que defendem a perspectiva de que, se existe um saber indispensável ao professor, esse é o saber do conteúdo que ele ensina. Por último, a abordagem chamada profissional defende a perspectiva de que os professores são produtores de saber e que existe um saber que emerge da prática profissional. Martin cita Schön e Tardif como defensores dessa abordagem.

De acordo com Borges (2001), de posse de sínteses como essas, com papel relevante no campo educacional, pode-se reorganizar o campo e reorientar as questões tratadas pela pesquisa. Os saberes do professor passam a ser uma questão de pesquisa a ser abordada sob diferentes primas teórico-metodológicos, conforme explicitado no enfoque Knowledge Base, de Shulman, nas classificações psico-cognitiva, subjetivo-interpretativa, curricular e profissional, de Martin, e nas abordagens processo-produto, cognitivista e interacionista-subjetivista, de Gauthier et al.

Borges (2004) também propõe uma classificação das abordagens de pesquisa sobre o saber docente em quatro enfoques distintos. Uma é a que se refere ao comportamento do professor, cujas pesquisas estão correlacionadas ao enfoque processo-produto, já explicitado por Shulman e Gauthier et al. Nelas, o conhecimento é externo ao professor e diz respeito ao saber sobre os conteúdos, métodos e procedimentos de ensino, em que não se consideram os aspectos subjetivos e cognitivos da ação docente. Outra abordagem diz respeito à cognição do professor e visa compreender o processo de ensino-aprendizagem e como os docentes aprendem, compreendem, fazem uso, reutilizam e transpõem conhecimentos/saberes que são armazenados pela memória e que podem ser transferidos de um contexto a outro. Os saberes são concebidos como um conjunto de informações, símbolos e esquemas de ação geradores da prática do professor que antecede a ação e é abordado com base no pensamento lógico matemático. A abordagem que se refere ao pensamento do professor visa compreender os processos mentais e as significações relativas às ações docentes, isto é, o modo como os docentes pensam, conhecem e representam sua disciplina, seu trabalho cotidiano e sua profissão. São pesquisas sobre o prático reflexivo/ensino reflexivo, conforme a proposta de Schön, sobre o professor crítico-reflexivo, de Zeichner, e sobre os saberes docentes no que diz respeito às matérias e ao conhecimento pedagógico dessa matéria que ensinam, de Shulman. A abordagem com foco no compreensivo possui duas linhas. A primeira visa compreender os significados atribuídos pelo professor à sua experiência profissional, que não se separa de sua experiência pessoal. O professor é concebido como uma pessoa que realiza suas ações cotidianas com base em valores, crenças e representações enraizadas em sua experiência de pessoal e profissional. O saber docente tem como base essas experiências e não se reduz à mera cognição ou razão. O trabalho de Nóvoa (1992a;1992b) explicita esse enfoque. A segunda linha tem como base o interacionismo simbólico, segundo o qual o saber docente se constrói nos diferentes processos de socialização como na família, na escola, na universidade, no trabalho e nos sindicatos. O saber docente é considerado um saber prático e enraizado no

cotidiano da sala de aula e do trabalho escolar. O trabalho de Tardif (2002) explicita esse enfoque.

Os pesquisadores não são unânimes em suas classificações sobre as diferentes abordagens de pesquisa acerca do saber docente. De qualquer modo, elas são relevantes e evidenciam a densidade do debate acadêmico nessa área. Em consonância com os propósitos desta dissertação, que adota as propostas de Nóvoa (1992a), Tardif (2002), Shulman e Gauthier et al. (1998), para analisar o processo de formação dos professores de Geografia que possibilitam a construção de seus saberes sobre o conteúdo cidade que ensinam nas escolas, pode-se dizer que ela se situa nos enfoques compreensivo e do pensamento do professor, segundo o que se deduz das pesquisas feitas por Borges (2004).

Com base na proposta do enfoque compreensivo, nos capítulos seguintes versa-se sobre o papel da formação universitária e o trabalho escolar para formação dos saberes docentes do professor de Geografia sobre a Geografia Urbana Escolar.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE: A GEOGRAFIA URBANA ACADÊMICA

Conforme o enfoque compreensivo, como apresentado no Capítulo 1, o saber docente se constrói nas diferentes instâncias de socialização do professor – como a família, a escola, a universidade e o trabalho –, de modo que a formação desse saber vincula-se às experiências vividas. Nesse contexto de socialização, a universidade é o lugar onde o professor de Geografia tem acesso ao conhecimento da matéria Geografia – mais especificamente da Geografia Urbana, como é o caso desta dissertação – de forma sistematizada e orientada por um processo de ensino formal. Assim, em consonância com o objetivo deste trabalho, procura-se compreender o papel da formação inicial do professor de Geografia para a constituição do seu saber sobre a Geografia Urbana Escolar, o que exige conhecer os professores de Geografia – sujeitos desta dissertação –, bem como o processo de formação universitária desses professores e sua relação com a Geografia Urbana.

A primeira parte do capítulo trata das motivações e expectativas dos professores sobre o curso de Geografia concluído, no que diz respeito aos seus saberes pré-profissionais. A segunda elucida o conteúdo da cidade tratado nos cursos de Geografia da UEG, UCG e UFG bem como o lugar e o papel desse conteúdo para a formação dos professores, conforme as considerações destes, isto é, a formação dos saberes disciplinares sobre a cidade.

2.1 Formação do professor de Geografia na Universidade

Os professores de Geografia egressos da UEG, UCG e UFG que contribuíram com a realização da pesquisa são três mulheres e dois homens jovens, que moram em Goiânia. O Quadro 1, a seguir, apresenta o nome fictício, o sexo, a idade, a instituição de sua formação inicial e o tempo de seu egresso.

Apesar de possuírem confluência quanto à idade, à cidade de residência e ao tempo de egresso da universidade, o que congrega essas pessoas num mesmo grupo neste trabalho é sua profissão: a docência em Geografia. Afinal, o que foi que os motivou a ingressarem na universidade, para cursarem Geografia e formarem-se como professor? Portanto, trata-se aqui da trajetória da formação profissional desses professores, tendo como base outros estudos de caso.

QUADRO 1. Perfil dos professores de Geografia egressos da UFG, UCG e UEG, Goiânia, 2007

Nome	Sexo	Idade	Instituição	Egresso
Angélica	Feminino	29	UFG	1º semestre/2007
Elícia	Feminino	32	UFG	2003
Dalva	Feminino	29	UEG	2006
Raimundo	Masculino	23	UCG	2006
Valdomiro	Masculino	23	UCG	1º semestre/2007

Fonte: Entrevista com professores de Geografia egressos da UFG e UCG (Goiânia, GO) e UEG (Anápolis, GO). Organizado por Karla Annyelly Teixeira de Oliveira.

Ser professor de Geografia não foi a primeira opção profissional de quatro, dos cinco professores entrevistados. Seus desejos iniciais eram, para um, ser farmacêutico, para outra, ser médica-veterinária, para outra ainda secretária-executiva e mais uma, pedagoga. Mas contratempos da vida fizeram que eles viessem a se tornar professores de Geografia. Ser professor de Geografia como segunda opção profissional também foi constatado por Borges (2001), em estudo de caso acerca da formação da identidade de professores de Geografia do Ensino Fundamental em Urberlândia, MG. Trata-se, contudo, de fenômeno que não é exclusivo a professores de Geografia. Marin (2003), por exemplo, identificou a mesma situação em um grupo de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, ao investigar o sentido e o significado do ser professor para elas. Marin (2003) argumenta que essa forma de ingresso na formação docente se deu por outras razões, e não pela função de mediação entre o aluno e o conhecimento, que é o significado social da função docente.

Como exemplo de limitações dos professores sujeitos desta dissertação, no que diz respeito à escolha da profissão, citem-se o vestibular, o valor das mensalidades e a localização da universidade. A professora Angélica, egressa da UFG, relata que nunca pensou em ser professora e que sua escolha quanto ao curso recaiu no fato de não ter conseguido aprovação no vestibular para Veterinária. Além disso, deve ser considerado também o fato de a UFG ser uma instituição pública. Os professores Raimundo e Valdomiro, egressos da UCG, mencionaram que sua escolha por uma instituição privada refere-se ao fato de terem sido contemplados com uma bolsa integral, do programa bolsa licenciatura escola pública, destinada a alunos de escolas públicas aprovados em qualquer curso de licenciatura. A professora Dalva, egressa da UEG, disse ter optado por essa instituição por ser mais próxima de sua cidade, ainda que não oferecesse a oportunidade de realizar outros cursos. A professora

Elicia, da UFG, após ter iniciado três cursos na UCG, ingressou no curso de Geografia na UFG, em virtude de ser um sonho seu estudar em *campus* dessa instituição.

Mesmo sob essas limitações, concorda-se com a argumentação de Marin (2003), de que, embora se trata de professores que tiveram restrições no processo de escolha pela profissão, de certo modo eles foram sujeitos de sua história. Isso porque escolherem a docência, a despeito da possibilidade de poderem sobreviver também em outras profissões compatíveis com suas condições e interesses. Portanto, cabe perguntar: dos contratempos da vida, qual foi a sua motivação para escolha do campo de trabalho na área de Geografia e por que a docência?

Conforme os dados levantados, Elicia (UFG), Raimundo e Valdomiro (UCG) escolheram Geografia por influência de seus professores do Ensino Fundamental e Médio. A professora Elicia (UFG) queria, no entanto, ser mais do que professora de Geografia. E o professor Raimundo (UCG) referiu que a Geografia é uma ciência muito próxima de sua vivência, o que também contribuiu para a escolha do curso. Para Angélica, o curso apresenta mais chances de aprovação no vestibular. Dalva (UFG) lecionava a disciplina em escola de ensino fundamental por isso optou por estudar Geografia. Borges (2001) também constatou o papel da influência dos professores de Geografia do ensino básico no que diz respeito à escolha pela área. Os cinco professores investigados por ele adotaram essa referência. Esses dados são corroborados também por Pimenta (1997) e Tardif (2002). Segundo esses autores, os professores constroem suas primeiras representações e saberes sobre a docência em sua experiência como aluno na escola básica, antes do ingresso no curso de formação inicial. A escola é o local propício para que os jovens construam as primeiras representações sobre o trabalho do profissional de Geografia, pois é aí que está a maior quantidade de profissionais e onde eles são mais expostos. Para Pimenta (1997, p. 43), essas representações sobre a docência constituem o saber da experiência do licenciando. E afirma:

O desafio, então, posto aos cursos de licenciatura é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam.

A docência foi citada por duas professoras pelo fato de atuarem nessa profissão antes do ingresso no curso de licenciatura em Geografia. A professora Dalva (UEG) possuía formação em magistério e cinco anos de profissão quando ingressou no curso de Geografia. Já

a professora Elicia (UFG) contava com um ano de profissão quando ingressou no curso de Geografia¹³. Para a professora Dalva (UEG), ser professor é dom, que já vem com a pessoa no nascimento, enquanto a professora Elicia (UFG) diz que é vocação. Esses dois posicionamentos aproximam-se do que Gauthier et al. (1998) concebem como um “ofício sem saberes”.

A expressão “ofício sem saberes” é utilizada por Gauthier et al. (1998) para enfatizar a necessidade de ultrapassar algumas crenças de que conteúdo, talento, bom senso, intuição, experiência e cultura constituam isoladamente os saberes necessários para a atuação docente. Os autores, portanto, não concordam com a idéia de que os saberes de base da atuação docente sejam concebidos por teorias desvinculadas de seu contexto, pois nesse caso a docência seria tratada como um conjunto de “saberes sem ofício”. Essa é a razão por que eles vêem a docência como um “ofício feito de saberes”, isto é, como um ofício constituído por um conjunto de saberes provenientes de varias fontes – da universidade (formação inicial), da ciência, do trabalho na escola – e situados no contexto social no qual o ensino se realiza. De acordo com essa concepção, os professores possuem um reservatório de saberes que são mobilizados no exercício de seu trabalho.

Assim, Gauthier et al. (1998) valem-se de uma categorização e caracterização dos saberes que compõem a docência,¹⁴ sob o argumento de que a profissionalização desse ofício requer a identificação e a explicação dos saberes que a fundamentam com base nas dimensões epistemológica e política. A dimensão epistemológica concerne aos saberes que têm de ser validados; a política, aos saberes que devem ser reconhecidos pelos próprios professores e pela sociedade. A validação e o reconhecimento desses saberes, segundo os autores, constituem-se, por conseqüência, como um problema, cuja solução perpassa a pesquisa, a prática e a formação. Assim afirmam Gauthier et al. (1998, p. 35):

Esse problema, a nosso ver, seria resolvido pondo-se em evidência um saber da ação pedagógica legitimado pela pesquisa e pela própria atividade dos professores e integrado na formação docente. Desse modo, a formação inicial recebida na Universidade refletiria melhor a prática no meio escolar, e o saber do próprio professor, difundido no seio da Universidade, acharia aí um reconhecimento de sua pertinência.

¹³ A docente Dalva (UEG) teve acesso à profissão por convite feito pela direção da escola onde cursava o magistério. A professora Elicia (UFG) estava desempregada na ocasião de ser convidada, por sua sogra, para atuar nessa área numa escola particular.

¹⁴Gauthier et al. (1998) classificam os saberes docentes em seis “categorias”: disciplinar (ciência específica/matéria: Geografia, História, Biologia...), curricular (o programa), ciência da educação, tradição pedagógica (o uso, as correntes ou doutrinas pedagógicas), experiência (prática particular do professor) e o pedagógico (o repertório de conhecimentos do ensino ou a prática do professor publicada e validada).

Ao lado dessas duas professoras que concebem a docência como um ofício que não requer formação e saberes para além da dimensão pessoal, os outros três professores mencionam que tiveram seu ingresso na docência pelo fato de estarem em processo de formação – ainda na etapa inicial – na universidade. Esse dado vem comprovar que há o reconhecimento de que o trabalho do professor, ainda que precário, carece de saberes validados. No caso da professora Angélica (UCG), no primeiro ano do curso de Geografia, ela trabalhava na secretaria de uma escola e conseguiu uma vaga para substituir um professor que estava de licença. O professor Raimundo (UCG), por sua vez, cursava o segundo ano do curso de Geografia quando recebeu o convite para ministrar aulas nessa área. Segundo esse professor, foram a direção e a coordenação da escola que lhe possibilitaram aprender o exercício dessa profissão. O professor Valdomiro (UCG) iniciou suas atividades nesse ramo e área a partir da segunda metade do curso de Geografia.

Chama a atenção o fato de os três últimos professores referidos relatarem que assumiram a docência porque surgiu a oportunidade de trabalho e não porque estavam cursando uma faculdade de licenciatura em Geografia. É como se houvesse uma ação externa a eles ou uma forma de aprendizado que impulsiona a carreira, como se pode ver por meio da fala desses professores:

No primeiro ano de universidade eu consegui uma escola e já comecei a dar aula, apareceu a oportunidade e eu fui. (Angélica, UFG).

Eu cursava o segundo ano do curso de geografia e recebi um convite para ensinar numa escola e, de certa maneira, a direção e a coordenação dessa instituição deram a oportunidade para eu aprender a ministrar aula. (Raimundo, UCG).

Essa constatação confronta-se, assim, com o registro feito por Gauthier et al. (1998), de que os cursos de formação devem investir na construção da identidade profissional dos professores. Revela, portanto, que a totalidade (cinco) dos professores desta pesquisa tiveram a oportunidade de ingressar na profissão docente antes do início ou durante os cursos de Geografia, impulsionados por motivos pessoais, oportunidade de trabalho e de aprendizado da profissão (no sentido de que aprende fazendo, sem uma reflexão crítica).

Como Marin (2003), acredita-se na possibilidade de construção de uma identidade docente fundamentada em uma reflexão crítica. Para essa autora, embora os professores tenham ingressado na formação docente por motivos alheios ao objeto significado social

dessa atividade, eles constroem um sentido sobre essa profissão, pois encontram nela um meio de sobreviver, ainda que esse sentido adquira característica de alienação ao trabalho.

Em resumo, pode-se afirmar que a Geografia foi escolhida pelos professores deste estudo como decorrência da sua experiência anterior como aluno e também como professor, além de referir-se a um curso cujo ingresso não encontra barreiras tão fortes como outros.

Nesse sentido, o fato de ser uma instituição que não cobra mensalidade foi o critério mais citado para a escolha da universidade. A docência, por sua vez, para aqueles que ainda não exerciam a profissão antes do ingresso no curso superior, foi efetivamente aceita após ter-se iniciada a atividade na respectiva área no decorrer do curso de graduação.

Desse modo, as concepções iniciais dos professores referidos sobre os saberes necessários à docência estão ligadas a um pressuposto maior, de que exercer esse ofício é um dom ou vocação, que se aprende fazendo. Com base em motivos, justificativas, história e concepções como tais é que esses jovens professores ingressaram na universidade. Como salienta Tardif (2002), a formação profissional na universidade é um momento da formação docente, que também é constituída pelas experiências pré-profissionais dos licenciandos e pela formação continuada no trabalho. Para o autor citado, a formação universitária raramente consegue transformar as concepções dos professores sobre a docência advindas das experiências pré-profissionais.

Cabe, assim, indagar: quais são as implicações dessas experiências ao longo da formação universitária? O que os professores-sujeitos desta pesquisa esperavam da universidade, do curso que concluíram? De que maneira participaram do curso? O que foi mais significativo para eles ao longo da formação universitária? Qual é o destaque que eles dão à Geografia Urbana ao tratar de sua formação?

Essas questões foram consideradas primordiais para as análises posteriores, conforme se passa a descrever.

Quanto à expectativa dos professores acerca do curso ela é específica para cada um deles, a professora Angélica (UFG), por exemplo, desejava ter um curso superior. O professor Raimundo (UCG) esperava conseguir desenvolver uma visão mais científica da ciência geográfica. Como ele mesmo disse, “eu precisava me fundamentar cientificamente para conseguir apreender a realidade, através da Geografia”. A expectativa de Elicia (UFG) era ser mais do que professora. Ela explica:

Comecei a trabalhar antes de me formar, como a maioria das pessoas. Então eu já sabia que a profissão de professor para mim nunca foi uma coisa difícil [...]. Eu

queria mais, além de ser professora. Eu queria completar, ainda quero. Estou só como professora, mas tenho outros objetivos ainda.

Numa outra perspectiva, a professora Dalva (UEG) visava que a universidade lhe fornecesse as bases para ser professora de Geografia: “Vou me formar para ter mais conhecimento e lá [a universidade] ia me dar a base. Assim, nossa! eu ia sair de lá [universidade] “a” professora de Geografia. Era isso que eu pensava e fui fazer o curso”.

Como se nota, três dos professores da pesquisa esperavam da universidade – do curso de Geografia – mais do que se formar professor, demonstrando uma certa aversão a fazer um curso universitário apenas para ser professor.

Pimenta (1997) já destacou que um desafio da formação inicial é fazer com que os professores deixem de ver a docência como aluno da escola básica, como um trabalho que se aprende pela imitação de modelos, e passem a vê-la como profissionais e, principalmente, como uma profissão.

Com base nos dados da pesquisa feita para este estudo, um outro desafio é, portanto, fazer com que os licenciados concebam o trabalho docente como profissão que carece de formação universitária. Reitera-se, trata-se de um grande desafio, pois, como registrado, quatro professores ingressaram na profissão sem a formação específica. Sob essas condições, não deve ser uma tarefa fácil para os cursos de licenciatura em Geografia transformar as concepções iniciais dos alunos sobre a docência.

Com base, portanto, em tal assertiva, procurou-se buscar informações acerca das mobilizações feitas pelos cursos junto aos alunos, salientando-se, de antemão, que as condições estruturais que os professores desta pesquisa possuíam para cursar Geografia na universidade é outro desafio tanto para os licenciados quanto para os cursos de Geografia. Isso porque, da parte dos professores, todos eles conciliaram trabalho e estudo ao longo da formação universitária. Três deles puderam, com o ingresso no curso de licenciatura, deixar o seu trabalho na área administrativa e iniciar sua profissão docente mesmo sem concluir o curso.

Frequentar aulas foi a principal atividade de ensino vivida pelos professores ao longo da graduação. A três deles foi possível viver a universidade para além dos limites da sala de aula, sendo que dois professores inseriram-se em atividades de iniciação científica – a professora Elicia (UFG) foi bolsista PIBIC e o professor Raimundo (UCG) participou como

voluntário de uma pesquisa – e um (o professor Valdomiro, UCG), fez estágio em uma agência municipal de administração.

As duas professoras que não participaram de atividade extra alegaram, como justificativa, o fato de trabalhar e morar distante da universidade. Contudo, sabe-se que participar de projetos de pesquisa ou ingressar em estágios em agências públicas não é só uma questão de vontade e disponibilidade dos universitários. Isso porque, além desses fatores, somam-se outros bem mais complexos, que envolvem as condições da própria instituição universitária em subsidiar a realização de pesquisas.

No que concerne, portanto, aos saberes pré-profissionais (dos professores desta pesquisa), eles têm como base tanto a inspiração dos professores de Geografia da escola básica quanto o trabalho docente antes e no decorrer do curso de graduação. A constituição dos saberes da formação profissional, isto é, os saberes construídos ao longo dos cursos de formação, por sua vez, são almejados pelos professores desta pesquisa, visando a uma formação científica sobre determinada área do conhecimento e a um curso superior.

Os posicionamentos iniciais desses professores sobre a docência ligam-se às representações sobre o significado social dessa profissão, ou seja, à identidade dessa profissão. Libâneo (2001, p. 76-77) apresenta o quadro da profissão docente no Brasil nos anos 2000:

É verdade que a profissão docente vem sendo muito desvalorizada tanto social quanto economicamente, interferindo na imagem da profissão. Em boa parte isso se deve às condições precárias de profissionalização – salários, recursos materiais e didáticos, formação profissional, carreira – cujo provimento é, em boa parte, responsabilidade dos governos. É muito comum as autoridades governamentais fazer autopromoção mediante discursos a favor da educação, alardeando que a educação é prioridade, que os professores são importantes etc. No entanto, na prática, os governos têm sido incapazes de garantir a valorização salarial dos professores, levando a uma degradação social e econômica da profissão e a um rebaixamento evidente da qualificação profissional dos professores em todo o país [Brasil]. Em outros termos, ao mesmo tempo em que se fala da valorização da educação escolar para a competitividade, para a cidadania, para o consumo, continuam vigorando salários baixos e um reduzido empenho na melhoria da qualidade da formação profissional dos professores.

A realidade expressa por Libâneo (2001) corresponde à realidade vivida pelos professores desta pesquisa, a qual é de falta de interesse em relação à docência. Essa realidade se expressa também pela visão do curso universitário como um modo de se alçar uma

formação superior como uma habilitação para além do exercício do magistério – embora, paradoxalmente, a habilitação do curso seja a docência.

A identidade da profissão docente, segundo Libâneo (2001, p. 81), é constituída pelo conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores atribuídos pelo professor e pela sociedade à profissão. Segundo o autor, a definição da especificidade da profissão docente e do professor é a função dessa identidade que, por ser dinâmica, muda segundo as necessidades educacionais dos momentos históricos e dos contextos sociais. Em conformidade com essas propostas, Guimarães (2004) argumenta que conceber a identidade na dupla perspectiva de significados – para os outros (o modo como a profissão é representada e explicada socialmente) e para si (o modo como a profissão é representada e explicada socialmente por cada professor) – requer a compreensão de que nem sempre a profissionalidade que se pretende é a identidade tida socialmente.

Guimarães (2004), Libâneo (2001) e Pimenta (1997) argumentam, nesse aspecto, que se deve investir na compreensão da identidade profissional docente na expectativa de contribuir para a construção e ressignificação dos saberes docentes sobre a docência, de modo que a formação inicial passe a ser concebida como um investimento na profissionalização docente e não como um curso que possibilita ao professor atuar em outras profissões. Para Libâneo (2001), a profissionalização da docência não se reduz à formação inicial (ou ao curso universitário), pois requer uma formação continuada, além de remuneração e de condições de trabalho compatíveis com as exigências da profissão. Cabe a Libâneo (2001, p. 77) argumentar sobre as conseqüências da perda e da ressignificação da identidade do professor sobre a profissão docente:

O mal-estar, a frustração, a baixa auto-estima são algumas conseqüências que podem resultar dessa perda de identidade profissional. Paradoxalmente, no entanto, a ressignificação de sua identidade – que passa pela luta por melhores salários e pela elevação da qualidade da formação – pode ser a garantia da recuperação do significado social da profissão.

Nesse contexto, a formação de professores possui importante papel na sua profissionalização, na medida em que contribui para a construção e o fortalecimento da identidade profissional docente.

Para Nóvoa (1992a, p. 18), a formação de professores demanda uma função política essencial, pois seu papel é mais do que subsidiar a aquisição de conhecimentos, é produzir a profissão docente, como ele mesmo diz:

O confronto entre os diferentes projetos passa sempre pela arena da formação de professores. É aqui que se produz a profissão docente. Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave de socialização e da configuração profissional. Foi a exata percepção desta realidade que levou o Estado Novo a tomar medidas radicais nesta área.

Continua Nóvoa (1992b) que não é possível separar profissionalização e formação. Perrenoud (1993), por sua vez, argumenta que, quando se propõe um novo projeto de formação, pode-se retardar ou acelerar a profissionalização. A construção e o fortalecimento da identidade profissional docente, para Libâneo (2001), devem fazer parte do currículo e das práticas de formação inicial e continuada dos professores.

Estruturar a formação docente, em consonância com esses princípios, requer considerar a realidade social da profissão, assim como as concepções iniciais dos professores sobre a docência e as análises sobre sua formação profissional.

Perrenoud (1993) argumenta que o papel da formação inicial na construção da profissionalização docente é habilitar o profissional para atuar no contexto real de trabalho, o que requer não estar nem muito além nem aquém da realidade:

A formação inicial não pode, por si só, modificar radicalmente o grau de profissionalização dos professores. Se preparar novos professores sobre-qualificados em relação aos salários, às condições de trabalho e às normas do corpo docente em função, das duas uma: ou os jovens se afastarão desta qualificação ilusória, que promete mais do que cumpre; ou se resignarão com uma regressão para a média e se adaptarão “no terreno” às práticas dominantes, esquecendo a sua formação. Em contrapartida, a renovação da formação inicial pode contribuir para antecipar e acelerar uma evolução global. Compete às instituições de professores encontrar um equilíbrio dinâmico. Seria absurdo definir uma formação demasiado avançada em relação à realidade da profissão nos estabelecimentos de ensino. Não menos absurdo seria conformar-se e aderir à situação presente. (PERRENOUD, 1993, p. 39-40).

A compreensão de Nóvoa (1992a, p. 31) também é a de que as propostas de formação devem ser articuladas com o contexto social da profissão. Para tanto, diz:

É preciso conjugar a "lógica da procura" (definida pelos professores e pelas escolas) com a "lógica da oferta" (definida pelas instituições de formação), não esquecendo nunca que a formação é indissociável dos projetos profissionais e organizacionais.

Nóvoa (1992a, p. 24) cita Dominicé, para afirmar que a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como o adulto viveu as situações concretas de seu próprio percurso formativo.

Nos argumentos de Nóvoa (1992a), Perrenoud (1993) e de Pierre Dominicé nota-se a presença de uma concepção de formação de professores fundamentada na perspectiva do professor reflexivo. Esses autores destacam a relevância da reflexão, seja pelos professores seja pelos formadores de professores, sobre a prática e o contexto do exercício profissional docente para formação de uma identidade profissional, bem como para estruturação dos cursos de formação.

Para Libâneo (2002), a perspectiva da reflexão por si só não dá conta da globalidade da formação docente, do ensino da docência, uma vez que essa formação deve-se estruturar tendo como parâmetro os mesmos métodos e metodologias de ensino adotadas para o ensino na escola. A posição desse autor é que a formação de professores é uma área de pesquisa sem objeto de estudo próprio, pois tem como foco o ensino, que é o objeto da Didática. Diz Libâneo (2002, p. 73):

Os professores aprendem sua profissão por vários caminhos, com a contribuição das terias conhecidas de ensino e aprendizagem e inclusive com a própria experiência. O aprender a ser professor, na formação inicial ou continuada, se pauta por objetivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperadas no exercício profissional de professor. Penso que o melhor programa de formação de professores seria aquele que contemplasse melhor, no currículo e na metodologia, os princípios e processos de aprendizagens válidos para os alunos das escolas comuns. [...]. Nesse sentido, o princípio dominante na profissão não seria em primeiro lugar a reflexão, mas a atividade de aprender, ou melhor, a atividade pensada de aprender, com todos os desdobramentos que isso implica em termos de teoria de ensino e de aprendizagem.

Conforme o exposto até o momento, a formação de professores de Geografia é uma atividade marcada por muitos desafios, o que significa também que ela possui muitos

compromissos¹⁵. Há vários posicionamentos sobre qual seria o melhor programa para formar professores. Para Dominicé (apud Nóvoa, 2002a), é considerar como o adulto viveu a sua formação. Para Nóvoa, a formação é o momento de produção da profissão. Para Perrenoud, a formação deve estar articulada ao contexto social da profissão docente. Para Libâneo (2002), a formação configura-se como uma atividade de ensino e, portanto, deve estruturar-se como tal. Para outros, como Guimarães (2004) e Pimenta (2001), a formação deve adotar práticas formativas que considerem a identidade social da profissão e a formação dos saberes docentes.

Vale ressaltar que todas essas propostas têm em comum a intenção de romper com a formação de professores fundamentada na perspectiva da racionalidade técnica (acadêmica).

Segundo Lipovestsky (2001), na racionalidade acadêmica o ensino é concebido como transmissão de conhecimentos científicos e culturais. O professor, por sua vez, é o especialista no campo da ciência que dá base à matéria que ensina, isto é, é o intelectual que detém o conhecimento produzido pela investigação científica, cujo conhecimento pedagógico restringe-se às disciplinas e ao seu modo de transmissão, de modo que o conhecimento derivado da experiência não é valorizado.

No que se refere a esse aspecto, no Brasil, os currículos dos cursos de formação de professores estruturados no denominado sistema 3+1,¹⁶ em parte, expressam essa concepção de formação. É o caso, por exemplo, dos currículos dos cursos de Geografia da UFG, UCG e UEG, até o ano de 2004, estruturados com base nesse sistema.

No currículo estruturado sob a concepção acadêmica, os conhecimentos são tratados via disciplinas. Tardif (2002) classifica os conhecimentos que os professores adquirem nesses cursos em saberes profissionais e disciplinares. As ciências da educação são as referências do professor para a construção do saber profissional e os conteúdos da ciência específica são a base do saber disciplinar. Conforme essa proposta, as disciplinas que tratam o conteúdo da cidade nos cursos de Geografia da UFG, UCG e UEG são também referências para a construção do saber disciplinar, sobre esse tema, do professor. Mas é preciso levar em conta o que Tardif explica sobre a relação de exterioridade que os professores possuem com

¹⁵ Mais adiante, apresentam-se, neste trabalho, as posições dos formadores universitários de professores de Geografia, reforçando essa análise. Para tanto, identificam-se, pelo menos em parte, as práticas formativas utilizadas nos cursos de formação.

¹⁶ Denominação utilizada para se referir à estrutura do curso de licenciatura em três anos subsequentes de disciplinas da ciência de referência do curso (no caso deste estudo, a Geografia) e um quarto e último ano composto por disciplinas pedagógico-didáticas, mais o estágio.

os saberes adquiridos na formação inicial (universitária), pois eles não são responsáveis pela definição e seleção desses saberes.

Está posto, assim, um desafio à formação docente: como fazer com que os saberes provenientes da formação universitária sejam significativos para o trabalho docente?

Para dar continuidade a esse assunto, os tópicos seguintes abordam o ensino de cidade nos cursos de formação de professores de Geografia e como esses professores avaliam a sua formação sobre esse conteúdo.

2.2 Ensino de cidade nos cursos de Geografia da UFG, UCG e UEG

O ensino de cidade nos cursos de Geografia é fundamentado, dentre outras, nas teorias da Geografia sobre o urbano – na Geografia Urbana¹⁷. Segundo os professores formadores¹⁸, a teoria geográfica sobre o urbano, diferentemente das concepções epistemológicas da Geografia, é um conteúdo fácil de ser ensinado, pois instiga o aluno e é passível de correspondência empírica entre a teoria e o concreto – a realidade vivida pelo aluno.

Os argumentos dos professores formadores, sobre o ensino de Geografia Urbana, corroboram o enunciado anterior:

Trabalhar Geografia Urbana é muito fácil, porque todos nós vivenciamos com o objeto de estudo dela que é a cidade. [...] é exatamente essa possibilidade de aplicação concreta no real da teoria que faz com que os alunos se envolvam com o conteúdo. [...] A Geografia Urbana é uma disciplina que facilita esse trabalho, diferentemente de outras disciplinas como Teoria e Método, por exemplo, que dificultam essa vinculação teoria e prática, para que o aluno perceba a vinculação com o seu cotidiano. (M-urbana-UCG)

¹⁷ Geografia Urbana é o nome dado aos estudos da Geografia que tem como foco o urbano. Nesta dissertação, conforme a concepção de Lefebvre (1991), os termos urbano e cidade são adotados como sinônimos, por entender que eles são interdependentes entre si. Para Lefebvre (1991) a cidade é uma obra de certos agentes históricos e sociais, cuja compreensão requer a identificação do processo que a engendrou – com ênfase na ação e na matéria empreendidas em sua constituição. Em termos de análise, o autor faz uma distinção entre o urbano e a cidade. O urbano é concebido como a realidade social composta de relações a serem concebidas, construídas e reconstruídas pelo pensamento. A cidade, por sua vez, é a realidade prático-sensível e arquitetônica. O autor explica que essa distinção só é possível em termos analíticos, na prática a cidade e o urbano são interdependentes, pois a vida urbana não existe sem uma morfologia material ao não ser que seja como possibilidade.

¹⁸ O termo professor formador é utilizado para denominar os professores entrevistados que ministraram as disciplinas sobre o conteúdo cidade nos cursos de Geografia da UFG, UCG e UEG nos últimos dez anos.

Essa é uma disciplina boa para trabalhar, porque cidade é uma questão que, muitas vezes, não é preciso que os alunos leiam o texto, pois faz parte de seu cotidiano, ainda mais quando se discute metrópole, aí cada um tem palpite a dar. Então, isso facilita. É um curso fácil de dar, diferente de outros cursos como o de Teoria e Método, por exemplo, que é um curso difícil de dar. Esse não é um curso fácil de dar, por causa do assunto, para o qual todo mundo pode dar palpite, então a aula flui naturalmente. (U-urbana-UFG)

A natureza instigadora que o conteúdo cidade possui sobre os alunos é fortemente ressaltada por um professor, a ponto de ele acreditar, por um momento, que o professor possui um papel secundário no ensino desse conteúdo, quando o assunto é mobilizar os alunos para o aprendizado.

É um tema instigante, então eu acho que o sucesso da disciplina é mais pelo que ela é, do que pela ação de qualquer professor. Acho que qualquer professor que estudou o tema teria condições de criar boas expectativas. Mas a disciplina em si possibilitaria o sucesso, porque é tema conhecido e que agrada a todos, pois todos nós somos urbanos, urbanóides, então eu acho que o sucesso é muito mais em decorrência disso do que de um ou outro professor. Embora seja óbvio que o professor ajuda, tem professor que trabalhar com bons textos, que prendem a atenção, que sejam atuais. (U-urbana-UFG)

Os professores, no entanto, reconhecem que a natureza da cidade, objeto de estudo da Geografia Urbana, bem como o interesse do aluno por esse conteúdo não são suficientes para o aprendizado dos alunos. Para um professor, a familiaridade cotidiana que o aluno tem com a cidade facilita e dificulta, ao mesmo tempo, o ensino desse conteúdo, pois não é uma tarefa fácil possibilitar ao aluno a construção de noções mais elaboradas, sistematizadas sobre a realidade vivida.

O problema é que, por ser uma disciplina muito fácil, muito atraente, é muito bom discutir o urbano, a cidade. Se pegar a praça, quantas relações podem ser feitas com a praça! A rua, a paisagem, ou mesmo o meio ambiente urbano tanto do ponto de vista social quanto do ponto de vista natural são questões instigantes, que mexem com a sociedade, mexem com a gente. Um dos problemas é fazer com que os alunos leiam, pois os alunos iam à aula e participavam, cada um tem um conceito de rua, de praça, de cotidiano. (U-urbana-UFG).

Do que se expôs, é possível chegar à conclusão de que ensinar cidade, nos cursos de Geografia pesquisados, significa ensinar as teorias da Geografia Urbana e exige método. Para Libâneo (1993), o ensino, na perspectiva da didática crítico-social, é o processo de conhecimento do aluno mediado pelo professor. Ensinar é um ato docente intencional constituído por objetivos, conteúdos e métodos articulados em prol da aprendizagem do aluno, que considera as situações concretas de sua realização em seus diferentes momentos, planejamento, realização e avaliação. Portanto, compreender o ensino de cidade realizado pelos professores formadores supõe compreender o que eles esperam do ensino que realizam e como o fazem. Para Tardif (2002), a explicação dos professores sobre seu trabalho é um bom recurso para conhecer suas práticas.

Nos últimos dez anos, o conteúdo cidade foi abordado nos cursos de Geografia das universidades Federal, Católica e Estadual de Goiás em disciplinas com diferentes nomenclaturas: Geografia Urbana e da Indústria, na UFG; Geografia Humana II, na UEG, e Geografia Agroubana I, na UCG. A partir da reformulação curricular dos cursos de Geografia, posta em vigor no ano de 2005, as três universidades passaram a denominar Geografia Urbana a disciplina que teria como foco tratar a temática cidade.¹⁹

Nesse contexto, além de identificar as alterações na estrutura prescrita do currículo dessas disciplinas, é relevante também conhecer a forma como o currículo é implementado por cada professor. Cinco professores foram responsáveis pelo ensino dessas disciplinas nos últimos dez anos. Ao argumentarem sobre o seu trabalho no ensino das disciplinas que tratam da temática cidade, esses professores explicitaram num primeiro momento a concepção de cidade, depois a concepção sobre o ensino de cidade e ao meio e/ou final de suas falas lembraram que ensinam a alunos que serão professores.

2.2.1 Concepções, conteúdos e bibliografias sobre cidade adotadas pelos professores formadores

A concepção de cidade veiculada nos cursos de Geografia da UFG, UEG e UCG é vislumbrada a partir dos argumentos apresentados pelos professores formadores. Para tanto, tomam-se seu trabalho nas disciplinas sobre a temática assim como as referências

¹⁹ Os cursos de Geografia das Universidades Católica, Federal e Estadual de Goiás foram reformulados no contexto de debate teórico, político e legislativo sobre a formação de professores, sendo postos em vigor no ano de 2005. Esses cursos tiveram de adotar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e as Diretrizes Curriculares Nacionais para estruturação do curso de Geografia, dispostas na Resolução CNE/CES 14/2002. O curso da UFG atendeu também à reforma da estruturação curricular da Universidade, que migrou do regime anual para o semestral.

bibliográficas explicitadas nos programas e os planos de ensino previstos para essas disciplinas.

A proposta de Lefebvre é a perspectiva que orienta o ensino de cidade no curso de Geografia da UFG, conforme o relato do professor responsável:

[...] a concepção que eu trabalho, não sei se é a única, mas é a principal, que é a do Henri Lefebvre, que trabalha o modo de vida. E o modo de vida urbano, também na concepção de Henri Lefebvre, esse modo de vida atual, ele surge com a industrialização. (U-urbana-UFG).

As referências bibliográficas e a estrutura do plano de ensino do professor da UFG corroboram sua concepção sobre a cidade. As bibliografias básicas são de Lefebvre (1991, 2002), em *O direito à cidade*, e *A revolução urbana*, de Munford (1965), em *A cidade na história*, de Santos (1996a), em *a Urbanização brasileira*, de Lojking (1997), em *O estado capitalista e a questão urbana*, e de Cavalcanti (2000), em *Geografia da cidade*.

Os conteúdos, como reflexo da perspectiva teórica adotada, se articulam em torno das seguintes temáticas: cidade na história, industrialização, urbanização, sociedade urbana e problemas urbanos. Assim, o ensino de cidade é pautado na compreensão da função, forma e processo, assumidos pela cidade, em cada modo de produção predominante ao longo da história.

O estudo parte da cidade grega, onde predominam a função política, o monumento e o espaço público como forma, e o modo de produção escravista como processo; para a cidade contemporânea, onde a cidade é o lugar da produção, bem como da gestão econômica e política da sociedade, com uma materialidade social fragmentada e segregada sob o domínio do capitalismo. A relação industrialização e urbanização é outro conteúdo abordado na disciplina, em cuja linha são discutidos os conceitos lefebrevianos de induzido e indutor, para explicar o modo como a indústria toma a cidade de assalto e se subordina a ela, num segundo momento.

Na seqüência, a sociedade urbana e os problemas urbanos passam a ser os objetos de ensino. A análise desses objetos é permeada pela compreensão da paisagem urbana, da expansão do modo de vida urbano e suas conseqüências no exercício da cidadania, da distinção entre o tempo do homem e do capital, bem como o papel do Estado e dos movimentos sociais na instituição dos direitos dos cidadãos. Assim, o curso é finalizado com

um estudo de caso. No Quadro 2 apresentam-se as unidades temáticas sobre a cidade das disciplinas Geografia Urbana e da Indústria e Geografia Urbana.

QUADRO 2. Conteúdos sobre a cidade veiculados nas disciplinas Geografia Urbana e da Indústria (1998-2005) e Geografia Urbana (2006) da UFG, IESA, Goiânia, GO

UNIDADES TEMÁTICAS E CONTEÚDOS	
<p>1. A formação histórica da cidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - A origem da cidade - O desenvolvimento das estruturas socioespaciais e econômicas nas cidades - Divisão do trabalho e cultura na formação urbana <p>2. A polis grega</p> <ul style="list-style-type: none"> - Da aldeia à cidade - O templo e os deuses na formação da polis grega - A cidade helênica - Da cidade utópica à cidade real - O cidadão e a cidadania 	<p>3. A nova estrutura urbana no capitalismo nascente</p> <ul style="list-style-type: none"> - A organização social no capitalismo e as cidades - A divisão do trabalho e a forma urbana - A desigualdade social e a nova urbanização - A industrialização e a problemática urbana - Da sociedade industrial à sociedade urbana <p>4. A cidade em que vivemos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Urbanidade e metrópole - Paisagens urbanas - O tempo do homem e do capital na sociedade urbana - Planejar o espaço urbano - Estudo de caso - O Estado, a cidadania e os movimentos sociais urbanos

Fonte: Planos de ensino das disciplinas Geografia Urbana e da Indústria (1998-2005) e Geografia Urbana (2006). Adaptado por Karla Annyelly Teixeira de Oliveira.

A concepção de cidade veiculada no curso de Geografia da UCG, no período de 1997 a 2007, possui três vertentes que explicitam a concepção das três professoras formadoras que ministram as disciplinas com abordagem sobre o urbano. A primeira trata a cidade com base nas correntes teórico-metodológicas do pensamento geográfico e nas categorias básicas dessa ciência. A segunda concepção aborda a cidade com fundamento na categoria tempo e no papel da historicidade na constituição desse espaço. A terceira traz uma concepção de ensino de cidade que visa correlacionar o arcabouço teórico-metodológico do urbano com a realidade empírica.

O relato das professoras formadoras, na seqüência, além de salientar a sua concepção sobre a cidade, denotam que a adoção dessa concepção ocorreu em prol da aprendizagem dos licenciandos:

Veja-se depoimento que elucida a primeira vertente:

[...] quando eu ministrei essa disciplina, eu elaborei um programa. Quando cheguei à sala de aula, a realidade, eles não tinham nenhum domínio dos conceitos básicos da Geografia, então eu já tive que fazer uma alteração, logo de cara, e pegar umas três aulas e fazer um retrospecto em teoria e método e situar para eles as diferenças nas tendências do pensamento geográfico da forma como os conceitos são trabalhados. Então, procurei fazer isso com eles e, ao mesmo tempo, procurei situar dentro daquelas tendências toda a evolução do pensamento da Geografia Urbana. (A-urbana-UCG).

Segue depoimento que ilustra a segunda vertente:

Na minha maneira de trabalhar eu, normalmente, busco os propósitos, bem anteriores, eu gosto muito de trabalhar com o processo de [...] historicidade, porque, na minha compreensão, eu não consigo ir adiante, ir avante, chegar até os dias de hoje com a problemática que existe sobre a questão urbana, sem buscar o processo de formação, o processo histórico, que eu chamo de historicidade. Não vou contar a história, vou contar a historicidade do processo para dar segmento, para dar continuidade. (L-urbana-UCG).

Este depoimento exemplifica a terceira vertente:

Principal preocupação que eu tive, que é a mesma que eu tenho para outras disciplinas que ministro: é fazer uma ponte entre a teoria que é fundamental e a realidade concreta que os alunos vivenciam. Então, trabalhar Geografia Urbana é muito fácil, porque todos nos vivenciamos com o objeto de estudo da Geografia Urbana que é a cidade. Então a minha principal preocupação foi exatamente essa: fazer um paralelo entre o arcabouço teórico-metodológico que envolve a cidade e o espaço urbano, fundamentalmente, e a realidade vivenciada pelo aluno, para que ele seja capaz de reconhecer em sua vivência real toda aquela fundamentação teórica que a disciplina oferece, aí a aprendizagem torna-se mais significativa. (M-urbana-UCG).

O livro organizado por Carlos (1989) explicita o enfoque da primeira proposta ao mostrar a concepção de cidade nas diferentes correntes teórico-metodológicas da Geografia: tradicional, neopositivista e crítica. Na Geografia Tradicional ou Clássica, a cidade é concebida sob influência de geógrafos franceses a partir de uma unidade metodológica conhecida como monografia urbana, realizada a partir dos conceitos de sítio, posição, evolução, função e região de influência da cidade. Segundo Abreu (1989), o “método” monográfico consolidou-se no Brasil a partir de 1950 sob a égide da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), mediante a realização de trabalhos de campo nas reuniões dessa

Associação. A dinâmica intra-urbana é o foco da maior parte dos trabalhos realizados com base nessa concepção. Na Geografia de orientação neopositivista ou quantitativa, a análise da cidade, sob influência da escola anglo-saxônica, centra-se na dinâmica interurbana e impulsiona novas questões para a análise da cidade na perspectiva intra-urbana.

Os estudos interurbanos com foco na rede urbana são pautados nos seguintes conceitos: hierarquia, polarizações hinterlândias, centralidade, fluxos interurbanos e inter-regionais, pólos de crescimento e regionalização. Os raros estudos na escala intra-urbana, fundamentados na Economia e na Sociologia, passaram a valorizar o que há de geral e comum às cidades, em detrimento dos elementos propostos de monografia urbana, e assim vieram a destacar as dimensões do urbano que estão além do aspecto visível da cidade.

Na produção geográfica de orientação crítica há maior pluralidade metodológica e tipos de pesquisa, mas que confluem para a compreensão da cidade (espaço urbano) e prática social como interdependentes. Nessa orientação, o espaço é concebido como uma materialidade social e histórica, produzida pela sociedade por meio do trabalho ao longo do tempo, sendo as categorias modo de produção e formação social utilizadas para sua compreensão.

As pesquisas desenvolvidas sobre esse enfoque tratam temáticas diversas como especulação imobiliária, espaço e modo de produção, agentes da produção do espaço (Estado, capital imobiliário, movimentos sociais), apropriação e consumo do espaço urbano, expansão urbana, moradia, periferia, planejamento participativo. Conforme o tema, segundo Abreu (1989), as pesquisas podem ser vinculadas a cinco linhas de investigação: (1) o direito à cidade; (2) a produção/destruição/reprodução dos espaços intra-urbanos; (3) espaço e reprodução do capital; (4) cidade e acumulação do capital no campo, e (5) cidade e ambiente.

A segunda proposta, também de orientação crítica, é partilhada pelo professor formador da UFG e se aproxima das análises de Munford (1965) e Lefebvre (2002). Esses autores abordam a cidade como uma formação transtemporal que sobreviveu e adquiriu funções específicas nos diferentes modos de produção escravista, feudal e capitalista, a partir de conflitos existentes em cada um desses modos de produção. Nessa linha, Lefebvre (2002) destaca a existência de três tipos de cidade – política, mercantil e industrial – e postula o surgimento da sociedade urbana. Em sua gênese, de um espaço nomeado por coletores e caçadores a um espaço político que propiciou o surgimento da agricultura, a cidade é essencialmente política e responsável pela administração e proteção de um vasto território, marcado por atividades agrícolas e aldeias. A cidade política resiste à atividade mercantil, relegando-a a estrangeiros, às margens da cidade/sociedade. Contraditoriamente, no final da

idade média, a atividade mercantil adquire o seu lugar nas ruínas da cidade antiga, a praça de mercado suplanta a praça de reunião e agrega à sua volta a prefeitura e a Igreja. Sob a gestão da oligarquia dos mercadores, o espaço urbano torna-se o lugar da troca, surgindo assim uma forma para a função urbana mercantil em decorrência de uma nova estrutura do espaço urbano. A passagem da cidade mercantil para a industrial é marcada pela inflexão do agrário ao urbano, pelo fim da oposição paradoxal campo/cidade, pelo surgimento de uma realidade urbana que não coincide com o campo nem com a cidade antiga política e pelo surgimento do plano urbano, de modo que tudo isso ocorre associado ao crescimento do capital comercial.

Mas a cidade mercantil também não facilitou o surgimento do capital industrial e da indústria. Na cidade industrial o crescimento da indústria se superpõe ao crescimento das trocas comerciais e as multiplica. Assim, a realidade urbana como consequência desse processo impõe-se à escala mundial como uma realidade que modifica as relações de produção, sem ser suficiente para transformá-las. Na zona crítica, em direção à sociedade urbana, há uma segunda inflexão, dessa vez a inflexão da industrialização ao urbano. Nesse processo – entre a cidade industrial e a zona crítica –, há implosão-explosão da cidade expressa na concentração urbana, no êxodo rural, na extensão do tecido urbano e na subordinação completa do agrário ao urbano.

A terceira proposta privilegia a análise da cidade contemporânea e expressa uma inquietação teórico-metodológica com o ensino. Ao defender a necessidade de articulação entre teoria e empiria (mundo vivido), a proposta de ensino da professora se aproxima da noção de encontro/confronto entre conceitos cotidianos e científicos da concepção socioconstrutivista de ensino, conforme abordagem de Cavalcanti (1998).

Tais concepções são postas em prática quando as professoras formadoras ministraram as disciplinas Agrourbana I, até o ano de 2005, e/ou Geografia Urbana, a partir de 2006. Apesar de as professoras possuírem concepções distintas sobre o ensino de cidade, o programa de ensino é único. Desse modo, os conteúdos e bibliografias sobre cidade, veiculados no curso de Geografia da UCG, a seguir serão explicitados com base no currículo prescrito, isto é, com base em um programa e um plano de ensino da disciplina Agrourbana I, e em um programa da disciplina Geografia Urbana.

Os referenciais teóricos comuns aos programas e planos de ensino analisados são de Corrêa (1995), em “Espaço Urbano” e publicações de Carlos. Dessa última autora destacam-se as seguintes publicações: “A reprodução do espaço urbano” (1994), adotada pelos programas de Agrourbana I e de Geografia Urbana, “O espaço Urbano” (2004) e “Dilemas urbanos” (2003), presentes no plano de ensino de Agrourbana-I e no programa de

Geografia Urbana; “A cidade” (1997) e “O lugar no/do mundo” (1996a) são adotadas pelo programa de Agrourbana I. Portanto, a produção bibliográfica de Corrêa e Carlos constitui a principal base teórica sobre o urbano adotada pelo programas e planos de ensino da UCG. As demais referências bibliográficas adotadas são de Spósito (1996; 1997), Santos (1996c), Souza (2003), Silva (1997), Silveira (2003) e Cavalcanti (2000).

Os programas e planos de ensino das disciplinas que abordam o tema cidade na UCG apresentam duas concepções específicas e uma intermediária sobre a análise da cidade. Na primeira, orientadora do programa da disciplina Agrourbana I, a cidade é tratada a partir de uma proposta interurbana, via análise da influência da cidade sobre o espaço regional. É seguida pela proposição da análise da constituição da paisagem urbana a partir dos elementos forma, função, estrutura e processo. Por fim é proposto o estudo da produção do espaço urbano tendo como referência os seguintes temas: cidade na história, origem da cidade no Brasil, industrialização e urbanização brasileira. A concepção intermediária, veiculada no plano de ensino da disciplina Agrourbana I, possui características da primeira e da segunda proposta. A discussão inicia-se com a abordagem da cidade nas diferentes correntes teórico-metodológicas do pensamento geográfico, e num segundo momento o conceito de cidade é o objeto tratado. A produção do espaço urbano e a urbanização brasileira, além dos problemas urbanos e o espaço urbano de Goiânia são os demais temas tratados na disciplina. Na terceira proposta, expressa no programa da disciplina Geografia Urbana, a cidade é abordada a partir das seguintes temáticas: conceito de cidade, produção do espaço urbano, a urbanização brasileira, desenvolvimento e problemas urbanos, bem como o espaço urbano de Goiânia. O Quadro 3 apresenta os conteúdos sobre a cidade nessas três propostas.

Na UCG, assim como na UFG, a cidade é abordada a partir da ênfase em algumas temáticas como a constituição das funções e formas da cidade ao longo da história, a urbanização, em especial a urbanização brasileira, e a produção do espaço urbano na atualidade com foco nos agentes produtores do espaço e nos problemas urbanos. O espaço urbano de Goiânia é explicitado como unidade de estudo nos programas e planos de ensino dos dois cursos. Na UFG ele aparece como estudo de caso. Portanto, nota-se a valorização da construção teórica do conceito de cidade, bem como da produção do espaço urbano na atualidade, priorizando, assim, a análise feita na escala intra-urbana.

QUADRO 3. Conteúdos sobre a cidade veiculados nas disciplinas Agrourbana I (1990-2004) e Geografia Urbana (2004) da UCG, Goiânia, GO

Agrourbana I	Agrourbana I Plano de ensino	Geografia Urbana
<ol style="list-style-type: none"> 1. A relação cidade–campo <ul style="list-style-type: none"> • Considerações sobre o espaço agrário • A cidade e seu papel na organização do espaço de uma região 2. Paisagem urbana: espaço de revelação <ul style="list-style-type: none"> • Elementos da paisagem urbana • Estrutura, processo, função e forma e sua aplicabilidade à análise do espaço urbano 3. A produção do espaço urbano <ul style="list-style-type: none"> • A cidade numa perspectiva histórica • O surgimento e o crescimento das cidades brasileiras • Industrialização e urbanização no Brasil 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A cidade na perspectiva das diferentes abordagens que nortearam a produção do pensamento geográfico 2. Cidade: o que é? 3. O espaço urbano: elementos de análise 4. A produção do espaço urbano brasileiro 5. Desenvolvimento urbano e problemas socioespaciais 6. O espaço urbano de Goiânia 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cidade: o que é? 2. O espaço urbano: elementos de análise 3. A produção do espaço urbano brasileiro 4. Desenvolvimento urbano e problemas socioespaciais 5. O espaço urbano de Goiânia

Fonte: Programa das disciplinas Agrourbana I e Geografia Urbana; e plano de ensino da disciplina Agrourbana I. Adaptado por Karla Annyelly Teixeira de Oliveira.

No curso de Geografia da UEG, a concepção de cidade veiculada tem como foco as análises do processo de urbanização tendo como referência as escalas temporal e espacial, bem como as conseqüências desse processo para a sociedade. Assim, o professor analisa a urbanização com base na compreensão do processo histórico desse fenômeno e também no modo como esse processo se dá no planeta e no Brasil e em especial em Goiás. Segue-se o relato do professor:

Um dos objetivos dessa disciplina é possibilitar uma compreensão do processo histórico da urbanização mundial, bem como conhecer as novas tendências da urbanização contemporânea. Busca-se, também, uma compreensão das estruturas, funções e formas internas do espaço urbano brasileiro e goiano, a partir daí possibilitando análises de fenômenos socioespaciais urbanos e suas conseqüências para a sociedade. (R-urbana-UEG).

Nessa linha de raciocínio, o professor propõe compreender o processo de urbanização a partir da constituição do urbano nas escala interurbana (regional) e intra-urbana.

Segundo Villaça (2001), a identificação das especificidades próprias da cidade e do urbano, não apreendidas pelas pesquisas realizadas na escala regional, ocorre na escala intra-urbana ou espaço intra-urbano. Segundo o autor, a distinção mais importante entre essas escalas deriva dos transportes e das comunicações. Vale dizer, enquanto a regional analisa a circulação de informações, capitais, energia e mercadorias, a intra-urbana ocupa-se da circulação do ser humano, seja como portador da força de trabalho seja como consumidor. Para Villaça, a estrutura do espaço intra-urbano é um somatório de elementos interdependentes, que se relacionam, portanto, entre si e que para ser compreendida faz-se necessário adotar instrumentos de análise próprios. Dentre os instrumentos indicados para a compreensão da constituição do espaço urbano, destacam-se a produção, a circulação, o consumo e a localização, sendo esta última a de maior importância para Villaça. Para este autor, a produção dos objetos urbanos só pode ser entendida e explicada se forem consideradas suas localizações. Portanto, é a localização que especifica o espaço intra-urbano.

As publicações “A urbanização brasileira”, de Santos (1996a), e “O espaço intra-urbano do Brasil”, de Villaça (2001), fundamentam a concepção de cidade e o ensino realizado pelo citado professor. Dentre as referências bibliográficas adotadas pela disciplina Geografia Urbana, citam-se as de Carlos (1997, 1996, 1999), Cavalcanti (2000), Santos (1996b, 1996c), Souza (2003) e Villaça (2001). As bibliografias utilizadas na disciplina Geografia Humana II são de Castro (1995), Corrêa (1995), Rodrigues (1994), Santos (1996d, 1996e) e Spósito (1996, 1997).

Os conteúdos programáticos sobre a cidade, das disciplinas Geografia Humana II e Geografia Urbana da UEG, fundamentados nos referenciais teóricos, tratam das seguintes temáticas: a cidade na história; a urbanização e urbanização brasileira; a produção do espaço urbano com ênfase na identificação dos diferentes interesses de classes, como os movimentos sociais urbanos e o Estado, presentes tanto na construção do espaço urbano quanto na abordagem de problemas urbanos, como expansão e segregação urbana. Há ainda um tópico que visa analisar a cidade na escala da rede, ou seja, do espaço interurbano, regional, e um item que propõe a observação e a análise da estrutura urbana de Goiânia e Anápolis. O Quadro 4 explicita os conteúdos programáticos sobre a cidade veiculados na UEG, Campus de Jundiáí.

QUADRO 4. Conteúdos sobre a cidade veiculados nas disciplinas Geografia Humana II (2000-2005) e Geografia Urbana da UEG (2007), Campus Jundiá, Anápolis, GO.

Geografia Humana II	Geografia Urbana
<p>1. Capitalismo e urbanização Urbanização pré-capitalista Origem das cidades (o urbano) A urbanização no contexto capitalista</p> <p>2. O espaço urbano em questão Os promotores do espaço urbano Os processos e formas espaciais As conseqüências dos processos espaciais nas cidades brasileiras</p> <p>3. A estrutura e organização das cidades nos países subdesenvolvidos Observação visual e análise da estrutura urbana de Goiânia e Anápolis</p> <p>4. A urbanização brasileira Processo histórico evolutivo As perspectivas do processo de urbanização</p> <p>5. O desenvolvimento tecnológico e o espaço urbano brasileiro 5.1 Tendências da urbanização brasileira</p> <p>6. Reflexões sobre a cidade A cidade como campo de lutas O lugar da cidade Os movimentos sociais urbanos</p>	<p>1. Os antecedentes das cidades</p> <p>2. Caracterização do espaço urbano nas cidades: da Idade Antiga, Média, Moderna e Atual</p> <p>3. Análise do espaço urbano na escala da rede</p> <p>4. O período técnico-científico e as novas possibilidades no processo de urbanização brasileira</p> <p>5. A ação dos diversos agentes que modelam o espaço urbano de uma cidade</p> <p>6. Os processos e formas espaciais urbanas</p> <p>7. Estrutura, funções e formas espaciais urbanas.</p> <p>8. Os reflexos das novas formas espaciais vigentes – “novas centralidades”</p> <p>9. As cidades corporativas e caóticas</p> <p>10. O espaço sem cidadão e o cidadão sem espaço</p> <p>11. A urbanização e a segregação sócio-espacial</p> <p>12. Participação dos movimentos sociais urbanos na construção e expansão urbana</p> <p>13. Os conflitos de interesses de classe no contexto urbano</p> <p>14. A participação do poder público e as políticas para o espaço da cidade.</p>

Fonte: Planos de ensino das disciplinas Geografia Humana II (2004), e Geografia Urbana (2007), da UEG. Adaptado por Karla Annelly Teixeira de Oliveira.

A identificação das concepções, conteúdos e bibliografia sobre a cidade que orientam o ensino de cidade nos cursos de Geografia da UFG, UCG e UEG demonstra que a cidade é abordada nas três instituições a partir dos seguintes eixos:

- Cidade na História, com base na concepção materialista-histórica e dialética de análise, conforme proposta de Lefebvre (2002);
- Urbanização e urbanização brasileira, conforme propostas de Lefebvre (2002.), Santos (1996a) e Sposito (1996);
- Produção do espaço urbano, com ênfase na identificação das características e dos agentes produtores desse espaço, como proposto por Villaça (2001), Corrêa (1995) e Carlos (1994).

- Problemas urbanos, associados às análises sobre o exercício da cidadania, a produção do espaço urbano, bem como aos movimentos sociais e o planejamento urbano.

A cidade, abordada nos cursos de Geografia das universidades analisadas, tem com base a produção geográfica e sociológica de orientação crítica, com ênfase na escala intra-urbana e na compreensão do espaço urbano como uma produção social. Assim, quando a cidade é tratada numa escala para além da intra-urbana, ela é tomada com base no processo de urbanização, e não a partir da influência da cidade na constituição do espaço regional. Os estudos da cidade na perspectiva regional priorizam a análise da função, polarização e hierarquia da cidade nas redes urbanas e foram realizados prioritariamente com foco nos princípios teóricos do neopositivismo. Com o advento das transformações políticas, econômicas, culturais e científicas por que a sociedade passou a partir da década de 1970, as orientações teóricas produzidas com base no positivismo passaram a ser contestadas, em prol de análises teóricas da dialética marxista.

Nesse contexto, os conceitos de região e rede urbana sob orientação neopositivista passaram por um processo de deslegitimação. Contudo, como bem destaca Arrais (2007), o conceito de região ressurgiu sob interpretações filosóficas dialéticas, indo além das noções de região, paisagem e de região definida conforme os critérios do sujeito que regionaliza. A partir de então, a região foi vista como um território produzido pelos diversos agentes produtores do espaço geográfico, que possuem relações com o espaço regional imediato, bem como com espaços internacionais. Isso concorreu para o estabelecimento de conceitos de cidade global e de cidade região que possibilitam a análise da produção do espaço urbano na escala intra-urbana articulada ao espaço regional, na medida em que a produção desse espaço é realizada por agentes como o Estado, o capital, bem como pelos sujeitos sociais isolados ou articulados em movimentos sociais em sua vida cotidiana.

Feita essa abordagem acerca das concepções, conteúdos e referências bibliográficas que orientam o ensino de cidade nos cursos de Geografia da UFG, UCG e UEG, o passo seguinte é trazer à tona as análises dos professores formadores sobre o ensino desse conteúdo, para demonstrar como é realizada a formação do professor de Geografia.

2.2.2 Metodologias de ensino de cidade empreendidas pelos professores formadores

As metodologias de ensino, de modo articulado aos conteúdos e objetivos, compõem o processo de ensino em suas diferentes etapas. Os conteúdos sobre a cidade foram abordados no tópico anterior. Neste, o foco volta-se para os objetivos e metodologias adotadas pelos professores formadores dos cursos de Geografia da UFG, UCG e UEG para ensinar a cidade.

O foco ou a principal intenção dos professores formadores ao ensinar cidade é que os alunos formem tanto conceitos quanto atitudes críticas sobre o urbano, para ampliação ou suplantação de suas concepções iniciais sobre o tema. As explicações desses professores sobre seu trabalho fundamentam esse enunciado:

A minha expectativa é que o aluno fosse capaz de olhar a cidade com novos olhos, não apenas o olhar sobre a paisagem dessa cidade, mas buscar o significado dessa paisagem. Então, para que ele pudesse desvendar o seu olhar. Como se, assim, ele retirasse a cortina dos olhos e pudesse então olhar a cidade compreendendo quais são os processos que ocorrem rotineiramente e que ele às vezes passa por esses processos de maneira inconsciente para que ele possa entender o espaço em que eles vivem. (M-urbana-UCG)

O sucesso seria se tivessem incorporado os conceitos. (U-urbana-UFG)

É a minha expectativa, acho que todo professor espera isso, mudança de atitude, de pensamento de conceitos, que jogue alguns fora, os que não tem necessidade. Vamos adquirir novos conceitos, para esses meninos entenderem o objeto de estudo. É por aí que eu vou trabalhando. (L-urbana-UCG)

A formação de um pensamento conceitual crítico sobre o urbano é o objetivo dos professores formadores. Nessa direção, esses professores utilizam vários procedimentos de ensino. Segundo Cavalcanti (2002, p. 71), “os procedimentos são as formas operacionais do método de ensino, isto é, são atividades para viabilizar o processo de ensino tal como ele é concebido teórica e metodologicamente”. Portanto, os procedimentos utilizados podem explicitar a concepção teórico-metodológica de ensino dos professores formadores. O método de ensino, segundo Libâneo (1991), deve ser pensado a partir de quatro pontos básicos. Primeiro, o conteúdo de ensino determina o método na medida em que reflete a lógica da ciência de base; segundo, os processos internos de aprendizagem do aluno devem ser considerados; terceiro, embora o conteúdo determine o método, são os objetivos sociopolíticos que orientam a seleção dos conteúdos; e quarto, como o ensino ocorre, sob certas condições de organização da instituição de ensino, os objetivos, conteúdos e métodos

deveriam determinar a organização da instituição de ensino. Na seqüência apresenta-se a análise das metodologias de ensino de cidade dos cursos pesquisados tendo como referência os quatro pontos sugeridos por Libâneo (1991).

O conteúdo sobre a cidade condiciona em parte o método. A professora formadora da UCG (A-urbana-UCG), para que os alunos compreendessem as diferentes concepções de cidade, partia dos fundamentos teórico-metodológicos da Geografia, assim como das categorias básicas dessa ciência.

Os processos internos de aprendizagem dos alunos, bem como seus conhecimentos prévios sobre a cidade, foram considerados pelos professores formadores. Entendidos como ações que viabilizam a operacionalização do método de ensino, os procedimentos de ensino adotados pelos professores formadores, para ensinar a cidade, dão destaque ao trabalho em grupo, ao trabalho de campo e à exposição de conteúdos com auxílio de recursos audiovisuais e a dramatização. Ao adotar esses procedimentos, a principal intenção dos professores era viabilizar, por parte dos alunos, a reformulação do seu conceito inicial sobre a cidade.

O trabalho de campo foi o procedimento mais citado, ora como relato da saída a campo, ora como relato da não-possibilidade de realizá-lo. Uma professora, por exemplo, argumentou que uma vez enfrentados os impasses para a realização dessa atividade – como a carga horária e dia da disciplina –, o prazer de realizá-la e os benefícios dela compensaram as dificuldades a serem enfrentadas (L-urbana-UCG); outra professora queixou-se por não ter tido a oportunidade de realização do trabalho de campo (A-urbana-UCG). O uso dos recursos audiovisuais foi citado por uma professora (L-urbana-UCG). Outra enfatizou o papel positivo da adoção da dramatização, ao relatar o quanto seus alunos compreenderam a temática urbana de modo crítico e inovador com esse procedimento (A-urbana-UCG).

Embora seja um instrumento de avaliação, a prova foi utilizada como um procedimento de ensino pelo professor formador da UFG, que explica:

Aí eu fui usando a prova para fazê-los aprenderem, fazia prova de consulta, às vezes eu dava prova de grupo, uma pergunta que englobasse um conteúdo grande que não dava para que cada um fizesse uma parte, para que o grupo pensasse. Aí aqueles que sabem mais, que leram o texto, ajudam o outro. Assim, usava a prova como uma forma de aprendizado, para que eles pudessem aprender com a prova. Não era apenas uma avaliação. A idéia era que eles refletissem sobre o assunto e fugissem do cotidiano. Esse é que é o grande problema dessa disciplina: como é que eles vão

pensar o texto, o assunto, fugindo do cotidiano. Não é fugindo, é extrapolando o cotidiano deles, pensando nas questões mais gerais da teoria. (U-urbana-UFG)

Nota-se que esse professor formador usou a prova como um momento de reflexão teórica individual e em grupo, de modo que um aluno aprendesse com o outro. A intenção era que os alunos lessem os textos e apresentassem outros elementos além daqueles vivenciados cotidianamente.

São os objetivos sociopolíticos que orientam a seleção dos conteúdos. O objetivo dos professores formadores, conforme exposto anteriormente, é que os alunos sejam capazes de elaborar conceitos científicos sobre a cidade. Assim, os procedimentos de ensino adotados explicitam essa preocupação. Contudo, vale destacar que os professores formadores têm ciência de que a formação do professor de Geografia²⁰ é outro objetivo sociopolítico que orienta ou deve orientar a organização do ensino de cidade em um curso de Geografia. Nesse sentido, a correlação entre ensino de cidade e formação do professor de Geografia emerge nos argumentos dos professores formadores quando eles ressaltam o papel social do professor da educação básica e/ou algum procedimento de ensino com a intenção de subsidiar, especificamente, a formação desse profissional.

A relevância do ensino de cidade para que os professores atuem como profissionais competentes, atendendo assim ao papel social de sua função, é a preocupação de dois professores formadores:

Com relação aos alunos, eu sempre penso que eles serão professores amanhã. No meu trabalho quero contribuir com eles, de uma maneira, que se tornem pessoas mais críticas, que eles cresçam mesmo, que tenham uma visão de cidade, do conteúdo que eu estou propondo de uma maneira crítica mesmo e atual [...]. Eles vão ter que passar uma visão real de cidade para os nossos alunos. Não é parecendo que caiu do céu; alguma coisa tem que ser diferenciada. (L-urbana-UCG)

O pensamento é fazer com que os alunos tenham condições de ter um olhar crítico sobre o espaço urbano e a partir dele conseguir fazer uma série de análises e reflexões que lhes possibilite serem profissionais competentes nessa área do conhecimento. (R-urbana-UEG).

²⁰ Os cursos de Geografia da UEG e da UCG ofertam apenas a modalidade licenciatura. Já o curso da UFG oferta duas modalidades: licenciatura e bacharelado. Na estrutura curricular deste último curso as disciplinas são organizadas em três vertentes: comum, específica e núcleo livre. A disciplina Geografia Urbana integra a vertente comum, ou seja é, é ofertada para uma turma composta por alunos de licenciatura e de bacharelado.

A especificidade de algumas metodologias para a formação do professor de Geografia, com especial destaque para a relação entre os conteúdos da Geografia Urbana Acadêmica e a Geografia Urbana Escolar, está presente no pensamento de dois professores formadores:

Por exemplo, quando eu trabalhava com a indústria [o tema] classificação de indústria, por exemplo, não necessariamente precisava inserir isso [aquela temática] na disciplina, mas é importante o professor trabalhar isso na sala de aula, então eu procurava pensar um pouco isso. (U-urbana-UFG)

E eu, sempre nessa época, procurava fazer uma ligação com as questões do ensino, os livros didáticos. [...] Como é que o urbano estava nos livros didáticos? Então eu me lembro que foi um trabalho mais assim com os alunos. (A-urbana-UCG)

Vale destacar que, embora os professores formadores cite alguns procedimentos específicos para a formação de professores de Geografia, a relação entre o conteúdo cidade abordado na universidade e o seu ensino na escola não é um objetivo explicitado no programa, tampouco no plano de ensino das disciplinas que trabalham esse tema na universidade. Quando essa relação aparece nos argumentos dos professores formadores, parece que ela surge com a intenção de agradar a entrevistadora, pois não se verifica um aprofundamento da explicação do trabalho na área. Contudo, o simples fato de os professores formadores citarem essa preocupação sinaliza que eles possuem um interesse pelo tema. Cavalcanti (2006, p. 121) argumenta que este se constitui em mais um dos desafios da formação docente, como ela explica:

Os professores das diferentes especialidades que compõem o currículo de formação, segundo a literatura e a experiência prática, estão prioritariamente voltados para a especificidade e para o avanço da pesquisa em seu campo. Dessa forma, seu trabalho, seus cursos destacam o ensino do conhecimento específico da Geografia, preocupados que estão em “fazer chegar” aos alunos os avanços científicos de sua especialidade [...] No entanto, na linha de argumentação desse texto, para a construção da , para a formação do professor responsável pela constituição dessa Geografia, a Geografia científica e seus avanços são importantes, mas insuficientes.

Cavalcanti destaca a relevância de os cursos de formação habilitar o professor de Geografia para lidar com a Geografia na escola, a . Para tanto, Geografia científica em si não basta.

Por fim, Segundo Libâneo (1991), *a organização da instituição de ensino deveria se dar conforme os pressupostos orientadores da tríade objetivos-conteúdos-métodos*, mas chama a atenção para o fato de na prática o contexto institucional exercer forte influência na efetivação desses pressupostos. Assim, o ensino de cidade nos cursos de Geografia da UFG, UCG e UEG, além de método, exige a superação de alguns impasses. Os professores formadores destacam alguns problemas enfrentados: lidar com o aluno trabalhador, o lugar da disciplina no currículo do curso, o horário da disciplina, o acúmulo de tarefas realizadas na universidade além do ensino na graduação e as dificuldades que os alunos possuem para ler os textos. Os relatos dos professores corroboram o enunciado:

Esse aluno já chega cansado, esse aluno não participa mesmo. Tem dia que vai da consciência dele, que não tem a consciência preparada. Então ele já chega e senta lá no fundo. Então, chega dia de sábado, a disciplina é sábado, sete às dez da manhã, o aluno chega aqui, ele já chega sonolento, é uma coisa estranha. (L-urbana-UCG)

Fico preocupada, me cobro. Vejo também que a gente poderia fazer trabalhos de campo, poderia unir teoria e prática. E, eu vejo também, pela dificuldade de o nosso curso ser noturno, que muitas vezes não tem a possibilidade de sair de sala de aula. Então, quando eu viajo, que faço um trabalho de campo com os meninos, é no sábado, no domingo, no feriado, que seria o momento de os meninos estarem pesquisando, descansado ou pelo menos quietos em casa. Eu estou com eles no campo, na estrada da vida. (L-urbana-UCG)

A dificuldade foi em relação aos antecedentes, a base que eles precisavam ter para poder trabalhar essa disciplina. Mas nessa época também o que acontecia? Acontecia que [...] no primeiro currículo nosso, de 1984, a disciplina de Teoria e Método estava colocada no segundo e terceiro período. Mas daí achou-se que estava muito difícil, que os alunos estavam com dificuldades e transferiram a disciplina para o sétimo período. Mas a Geografia Urbana estava no quarto ou quinto período. Então eles também não tinham noção daquilo ali. Aí para você trabalhar numa perspectiva mais atual, trabalhar com conceitos, nessa leitura eles não tinham o instrumental necessário, as ferramentas necessárias para isso. Então foi difícil, mas conseguimos alguma coisa, não muito, mas alguma coisa. (A-urbana-UCG)

Aqui na Universidade tem hora que a gente acumula tantas tarefas, que nos passam, que às vezes o nosso tempo para trabalhar em sala fica pequeno. Então, isso é um complicador para dar boas aulas. [...] Mas, de uma forma geral, eu conseguia levar, tenho experiência, muitos anos de professor, isso ajuda. [...] a quantidade de trabalho fora da sala de aula; a questão da leitura, a falta de leitura, a preguiça mental dos alunos, o que é um problema sério, o que faz com que as expectativas diminuam. (U-urbana-UFG)

Nota-se que os professores formadores têm ciência dos objetivos que esperam do ensino de cidade e estão preocupados com a qualidade do ensino que realizam. Por isso

adotam a metodologia de ensino considerada mais adequada. Eles sabem que um dos focos do curso de Geografia é formar o professor e conhecem a especificidade social do aluno do curso de Geografia, assim como os problemas do ensino de cidade que realizam. Contudo, destaca-se mais uma vez que, ao identificarem os problemas do ensino de cidade, o debate sobre a prática profissional para a qual o aluno (professor de Geografia) está sendo formado não se apresenta como uma problemática para os professores formadores. Eles ainda parecem estar mais presos à lógica disciplinar, isto é, ao lugar que cada disciplina deveria ocupar no currículo, à adoção de procedimentos de ensino restritos ao conteúdo que ensinam. E quando demonstram preocupação com a prática, fazem referência à sua articulação com a prática empírica do objeto de estudo da disciplina.

A formação de professores na universidade é estruturada com base na lógica disciplinar, isto é, a partir de várias disciplinas com base científica (BORGES, 2004). Nos cursos de Geografia da UFG, UCG e UEG, como nos demais cursos de licenciatura, as diversas disciplinas são colocadas em dois grupos: específicas e pedagógicas. Se as disciplinas do primeiro grupo possuem a função de abordar os fundamentos teórico-metodológicos da ciência geográfica (a teoria da ciência, o conteúdo), as do segundo tratam das bases teóricas das ciências da Educação (a teoria do ensino, a didática). Nessa matriz curricular, o Estágio, também concebido como disciplina, assume a função de fazer a integração entre esses dois campos disciplinares, associando-os à prática da profissão. Contudo, a despeito de possuir caráter diferente do grupo de disciplinas pedagógicas, por estar ligado à prática de ensino, o estágio acaba sendo associado a esse grupo, não colaborando, portanto, para pôr um fim à dicotomia existente. Essa dicotomia na abordagem das disciplinas específica e pedagógica tem marcado os cursos de formação de professores desde sua gênese no Brasil, sempre na perspectiva de valorização ora de uma ora de outra dimensão (SAVIANI, 2005). Na atualidade, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, a prática é concebida como um componente curricular que deve permear todas as áreas ou disciplinas que compõem o curso de licenciatura, não apenas as disciplinas pedagógicas e o estágio (MORAIS e OLIVEIRA, 2008). Assim, a lógica disciplinar é marcada pela racionalidade científica, pela cisão teoria e prática, segundo uma racionalidade técnica aos moldes do que propõe Schön (2000).

Contudo, a prática profissional crítica requer que o professor de Geografia demonstre ter tanto conteúdo quanto didática e prática. Como se trata de elementos que são abordados nos cursos de formação, o que se questiona não é o conteúdo, mas sim a sua

organização a partir da lógica de disciplinas agrupadas em campos específicos e isoladas entre si. Portanto, tal estrutura não atende às necessidades que o trabalho impõe ao professor, pois em sua prática o professor de Geografia, segundo a concepção de Tardif (2002), mobiliza um saber que longe de ser fragmentário, é plural e heterogêneo. E explica: é plural, porque tem sua origem em diversas fontes como a cultura pessoal, a universidade, os currículos e os livros didáticos; é compósito, porque não são unificados em torno de um único objetivo. Nesse sentido, os cursos de formação de professores possuem o problema da lógica disciplinar e aliado a esse problema enfrentam outros.

O contexto no qual ainda sobrevivem alguns mitos, como o de que para ser professor basta ter conteúdo ou experiência (GAUTHIER et al., 1998), e em que o *status* de profissão professor da Educação Básica é baixo (LIBÂNEO, 2001) contribui para que os professores formadores e os alunos (professores em formação) não invistam em sua formação, em especial em sua formação pedagógica. Assim, ao avaliarem a sua formação inicial, no decorrer do curso ou ao final, os professores tendem a valorizar as disciplinas específicas em detrimento das pedagógicas, como destacaram, por exemplo, Guimarães (2004), em pesquisa sobre a formação docente nos cursos de História e Letras, Borges (2004), em pesquisa sobre professores da educação básica, dentre eles o de Geografia, e especialmente os professores de Geografia deste estudo de caso, conforme explicitado no tópico seguinte. A estruturação de uma proposta de formação com vistas à superação desses problemas requer o investimento na formação da identidade docente tendo como referência o modo como essa profissão é concebida pela sociedade, pelos próprios professores em formação, bem como as condições e os meios sob os quais o ensino se realiza (NÓVOA, 1992a; PIMENTA, 1997; LIBÂNEO, 2001). Para tanto, propõe-se aos professores em formação a necessidade de ressignificação de sua concepção sobre o ser professor, o que se liga à formação de saberes docentes (PIMENTA, 1997; GAUTHIER et al., 1998; NÓVOA, 1992a; TARDIF, 2002).

Entende-se, a partir do que foi exposto, que, se o trabalho docente requer um saber compósito e heterogêneo, se os professores de Geografia em formação atribuem especial importância às disciplinas específicas, se os licenciados em Geografia apresentam forte interesse pela discussão sobre a cidade (conforme relato dos professores formadores anteriormente), se o investimento na identidade e nos saberes docente é uma proposta para superação da lógica disciplinar, então por que não associar ao ensino das disciplinas específicas a dimensão pedagógica, uma vez que, na construção de seu saber sobre a , não

basta o conteúdo científico? Por que não trabalhar a construção da identidade docente a partir dessas disciplinas? Os cursos de licenciatura já conseguiram êxito, ao se tornarem responsáveis pelas disciplinas que abordam as didáticas específicas. Mas muito ainda há a ser feito, principalmente, em relação aos debates sobre essa formação, como argumenta Cavalcanti (2002):

É verdade que há uma certa consciência, por parte das instituições formadoras, de deficiências do atual modelo de formação de professores de áreas especializadas, mas parece ficar uma idéia de que essa formação é de responsabilidade exclusiva das Faculdades de Educação ou dos cursos de Pedagogia e dos pedagogos. [...] mas, se isso é verdadeiro, em que fórum deve-se discutir a formação do professor de Geografia, por exemplo?

No debate sobre a formação de professores de Geografia, um dos desafios, na atualidade, é fazer com que a discussão pedagógica seja realizada também nas disciplinas que abordam conteúdos específicos, como por exemplo, na Geografia Urbana.

Diante do ensino de cidade dos cursos de Geografia da UFG, UCG e UEG, com os limites e possibilidades apresentados pelos professores formadores, como os professores egressos desses cursos avaliam a sua formação universitária e em especial as disciplinas que abordam o urbano? O que foi mais significativo para esses professores em sua estadia na universidade? São essas questões que serão tratadas no item seguinte.

2.3 Concepções de professores de Geografia egressos da UFG, UCG e UEG sobre sua formação no conteúdo cidade

A concepção dos professores, egressos dos cursos de Geografia da UFG, UCG e UEG, sobre o conteúdo da Geografia Urbana pode ser inferida a partir dos argumentos que eles levantam sobre os aspectos mais significativos de sua formação universitária e as disciplinas que julgam mais interessantes.

A formação universitária, segundo os argumentos dos professores, possui aspectos positivos e negativos. Os aspectos positivos foram os seguintes: para a professora Angélica (UFG), que esperava ter um curso superior, o que mais a marcou foi ter conseguido esse título. Para o professor Raimundo (UCG), que esperava ter fundamentos científicos, a disciplina Geopolítica do Espaço Mundial foi o mais significativo como estudante na universidade. Segundo esse professor, a citada disciplina propiciava a análise dos conflitos políticos de modo surpreendente. Para a professora Elicia (UFG), que esperava ser mais do

que professora, o que mais a marcou foi a sua vivência nos grupos de pesquisa e participação em eventos, contribuindo para a sua formação como pessoa. Para o professor Valdomiro (UCG), a disciplina que mais lhe agradou foi Teoria e Método, isso a despeito de tê-la concluído com nota baixa, mas considera que por meio dela cresceu como pessoa. Portanto, a construção do conhecimento científico e o desenvolvimento da dimensão humana por cada professor são aspectos significativos da formação na universidade.

Os aspectos negativos podem ser resumidos assim: para a professora Dalva (UEG), que esperava ter uma base sólida para ser professora de Geografia, não houve algo em sua formação universitária que fosse significativo. Embora ela não tenha explicitado verbalmente, com base no que se observou, o cansaço proveniente dos descolamentos diários para a universidade parece que foi o que mais a marcou na trajetória acadêmica. Além disso, em sua fala ela revela também as situações que poderiam ter sido significativas, mas não foram, como fazer amizades e ter aulas de qualidade. Quanto à professora Angélica (UFG), esta também não demonstrou surpresa com a qualidade das aulas, mas com a estrutura, com a metodologia de ensino da universidade, em que o aluno deve assumir a responsabilidade pelo seu aprendizado, que é diferente da escola. Os professores Raimundo e Valdomiro (UCG), por sua vez, demonstraram sua decepção com a carência e com a falta de incentivo à pesquisa. Apesar da demonstração desses pontos negativos, pode-se dizer que as expectativas iniciais dos professores em relação à universidade foram contempladas.

As disciplinas mais significativas para a formação foram classificadas pelos egressos com base no conteúdo abordado e/ou na metodologia dos professores que as ministravam. Assim, as disciplinas da área da Geografia foram as mais citadas, sendo que quatro professores mencionaram pelo menos uma disciplina desse campo como a de que eles mais apreciaram. Apenas a professora Dalva (UEG) disse não gostar dessas disciplinas, usando o argumento de que elas estão distantes da sua prática. A disciplina Didática foi citada duas vezes, com opiniões divergentes. Para a professora Dalva (UEG), essa disciplina é a que mais se aproxima de sua prática, enquanto para a professora Elicia (UFG) a teoria dessa disciplina não funciona na prática. A Geografia Urbana foi citada pela professora Elicia (UFG) como de conteúdo bom, mas ela não gostava da metodologia de ensino do professor. Os Quadros 5 e 6, a seguir, explicitam as disciplinas mais e menos apreciadas pelos professores.

QUADRO 5 . Disciplinas de que de que os professores pesquisados mais gostaram nos cursos de Geografia (2007)

Disciplinas	Universidade	Nº. de menções	Justificativa do professor
Didática	UEG	1	Mais próxima da prática
Teoria e Método	UCG	1	Conteúdo e didática do professor
Geopolítica do Espaço Mundial	UCG	1	Conteúdo e didática do professor
Geomorfologia	UFG	2	Conteúdo e didática do professor
Climatologia	UFG	1	Conteúdo e didática do professor
Pedodologia	UFG	1	Conteúdo e didática do professor
Formação Econômico e Social	UFG	1	Conteúdo e didática do professor
Monografia	UFG	1	Possibilidade de fazer pesquisa

Fonte: Entrevista com professores de Geografia egressos da UFG e UCG (Goiânia-GO) e UEG (Anápolis-GO). Organizado por Karla Annyelly Teixeira de Oliveira.

QUADRO 6. Disciplinas de que os professores não gostaram no curso de Geografia (2007)

Disciplinas	Universidade	Nº. de menções	Justificativa do professor
Didática	UFG	1	Falta de correspondência entre a teoria e a prática
Disciplinas de conteúdo	UEG	1	Distante da prática
Cartografia Sistemática	UFG	1	Conteúdo difícil
Geografia Urbana	UFG	1	Metodologia de ensino ruim

Fonte: Entrevista com professores de Geografia egressos da UFG e UCG (Goiânia, GO) e UEG (Anápolis, GO). Organizado por Karla Annyelly Teixeira de Oliveira.

A seleção que os professores fazem das disciplinas mais significativas para a sua formação também revela a presença da lógica disciplinar que reina no curso que realizaram.

As disciplinas sobre o tema da cidade não foram marcantes na vida desses professores, com exceção da professora Elicia (UFG), que não gostou da metodologia de ensino. Nota-se que apenas uma professora referiu-se ao papel da disciplina Geografia Urbana para a sua formação, sem ser diretamente questionada sobre o assunto. Os demais professores referiram-se às disciplinas que abordam a temática cidade quando foram diretamente questionados sobre o assunto.

Os elementos que os professores egressos destacaram para avaliar as disciplinas que abordam a temática cidade se relacionam com os conteúdos, as bibliografias e as metodologias dessas disciplinas.

Os conteúdos e bibliografias das disciplinas estão presentes nos argumentos de quatro professores. A professora Angélica (UFG) considera que sua formação na disciplina Geografia Urbana foi boa. Ela se recorda que essa disciplina foi ministrada no segundo ano do curso, tendo como referência básica o livro de Carlos (1997) e com abordagem sobre a formação histórica da cidade. A professora Elicia UFG recorda-se do uso dos textos de Lefebvre e de Carlos ao longo da disciplina, mas, em grande parte de sua fala sobre o assunto, argumenta que a sua formação nessa área do conhecimento deixou muito a desejar. Ela tece crítica à falta de articulação entre teoria e prática empírica na cidade de Goiânia, assim com ao modo de leitura dos textos e metodologia de ensino do professor formador como um todo. As falas a seguir ilustram essa avaliação:

Foi boa. Acho que foi no segundo ano, a gente trabalhou com um livro praticamente o ano inteiro, que foi *A cidade*, acho que da Ana Fani. Ele aborda bem todos esses problemas da cidade, desde aquelas cidades lá da Grécia, de quando começou a se ter essa noção de cidade, [...] até os dias de hoje. (Angélica, UFG).

Eu acho que a gente tinha que aproveitar mais esse tema numa disciplina que se chama Geografia Urbana. A gente tinha que estudar os teóricos, mas a gente tinha que complementar esse estudo dos teóricos, vendo os teóricos a partir da nossa cidade e nos não fizemos isso, essa é uma das críticas. Mas, assim várias críticas podem ser feitas. A gente tinha lá uns textos, lia quem queria e enganava e ia passando. Fazia uns fichamentozinhos lá, e ninguém aproveitava, não tinha uma discussão sobre Lefebvre e Ana Fani. (Elicia, UFG).

A partir das falas das professoras egressas da UFG, pode-se realizar uma aproximação entre a concepção de cidade, a bibliografia e os conteúdos relatados por elas com os relatos do professor responsável pela disciplina nessa Universidade. A avaliação que as professoras fazem do curso também se aproxima da avaliação realizada pelo professor formador, como ele diz:

Teve ano que eu fui questionado pelos alunos, teve ano que não fui, correu tudo tranqüilo. [...] Aqui na Universidade tem hora que a gente acumula tantas tarefas, que nos passam, que às vezes o nosso tempo para trabalhar em sala fica pequeno. [...] teve ano que eu me dediquei mais à matéria, à disciplina e foi muito bom; teve ano que não pude me dedicar mais e foi horrível. (U-urbana-UFG).

O professor Valdomiro (UCG) recorda-se do conteúdo de cidade veiculado na disciplina e critica o viés adotado. Ele argumenta que se enfatizou a origem da cidade, mas não a cidade de Goiânia. Esse professor em sua fala faz uma análise do urbano em Goiânia, destacando os pontos que deveriam ser abordados no curso e não o foram. O professor Raimundo (UCG), por outro lado, argumenta que a sua formação nessa área do conhecimento pode ser avaliada entre parcial e boa, lembrando-se de ter estudado o tema da urbanização brasileira e de ter lido textos de Milton Santos. A fala dos professores na seqüência explicita o enunciado:

[...] nós tivemos Geografia Urbana que estudou a origem da cidade, mas não tivemos a prática de trabalhar a cidade de Goiânia, ver a realidade. Eu gosto muito de trabalhar esse tema. Quando você vai trabalhar a relação homem–natureza, a cidade, utilizo ela como fator principal, principalmente Goiânia, que de um tempo para cá perdeu a sua característica – ela deixou de ser um centro expandido e passou a ser uma megalópole, isso por que ela atende uma necessidade não só da população de Goiânia, mas sim da população do entorno. Ela perdeu sua característica, ela deixou de crescer para dentro e passou a crescer para fora. O que isso significa? A horizontalização da cidade. E a cidade perde a sua característica de atividade rural, e a atividade urbana é o que vai caracterizar a cidade. Você vai ter atividade urbana dentro do rural e atividade rural dentro do urbano. Acho que esse curso está mais para ruim do que para bom. Para estimular o ensino e até mesmo o interesse, para você ser um futuro profissional, tem que ter pessoas que te estimulam dentro da própria universidade, não pessoas que te façam desistir. E a própria universidade [...] só tem o espaço físico. Até mesmo um laboratório com qualidade nós não temos. Não temos um laboratório lá, não temos nada, nada mesmo. O curso de Geografia não tem nem mapa atualizado. (Valdomiro, UCG).

[...] nós trabalhamos muitos textos sobre a questão da urbanização, principalmente, o Milton Santos, que nos ajudou bastante a entender o processo de urbanização no Brasil. Fundamentados nessas idéias é que nós tivemos uma boa formação, uma parcial ou uma boa formação, posso assim dizer. Ela contribuiu para a minha profissão. (Raimundo, UCG).

A avaliação dos professores egressos da UCG corrobora parte dos conteúdos e bibliografias expostos nos programas e planos de ensino das disciplinas sobre a cidade dessa instituição.

A professora Dalva (UEG) teve dificuldades para recordar-se do nome da disciplina que abordava a temática cidade no curso de Geografia que ela estudou. Citou vários nomes, mas demonstrou uma certa insegurança quanto ao nome correspondente. Ela refere o fato de a disciplina não ter marcado seu percurso na instituição. E após uma pausa de

reflexão, disse se recordar de algumas aulas práticas e do exemplo do papel dos condomínios fechados nas grandes cidades, como se nota em sua fala, a qual se transcreve:

A Geografia Urbana – não sei nem se era esse nome –, Geografia Regional I, II. A que trata mais de cidade que eu tive foi a Regional. Tinha Geografia Urbana, acho que não é com esse nome, acho que estou confundido, acho que era Geografia Regional mesmo, que a gente fazia alguns trabalhos, assim, na cidade. Na Geografia Humana também, é que faz muito tempo, mas realmente tinha. Quer saber a importância disso, se teve alguma relevância? Nós tivemos algumas aulas práticas saindo na cidade e observando. Por exemplo, que eu lembro bem que ficou é a questão dos condomínios fechados horizontal, vertical, isso aí ficou. Mas, para falar, assim, nossa, essa aí foi uma disciplina que me enriqueceu não! Não! (Dalva, UEG).

De fato, os professores, os sujeitos que vivenciaram o processo formativo, são os mais indicados a avaliarem esse processo. Em suas críticas, os professores egressos queixam-se do fato de a abordagem teórica sobre a cidade do curso não ter sido adequada ou suficiente para a sua formação. Quando tratam da metodologia de ensino, lembram que ela deveria ter integrado outros autores, modos de discussão, assim como trabalhos práticos.

Assim, esses professores, ao serem entrevistados para realização dessa dissertação, foram conclamados a realizar uma avaliação sobre o seu processo de formação como professor, em especial sobre o conteúdo cidade, desde o momento de sua opção pela profissão, a formação na universidade, o seu ingresso e atuação na escola. A reflexão sobre o processo formativo é um dos caminhos indicados para que os professores tomem ciência de sua identidade profissional, bem como dos saberes necessários ao seu trabalho. Conforme exposto no Capítulo 1, os embates sobre a temática saber docente ocorrem em torno do papel da teoria na constituição e o lugar da construção desse saber. A universidade e a escola são lugares essenciais para a construção do saber docente. E o professor de Geografia, além de saberes de como ensinar, tem de saber o que ensinar.

Este capítulo voltou-se para compreensão do papel da formação inicial do professor de Geografia na constituição do seu saber sobre a cidade. Nessa linha, no próximo capítulo desenvolvem-se os seguintes questionamentos: como os professores usam os conhecimentos sobre a Geografia Urbana construídos na universidade em seu trabalho escolar? Que conhecimentos sobre a cidade os professores constroem na escola? Como a cidade é ensinada na escola?

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA: A GEOGRAFIA URBANA ESCOLAR

As fontes e o tempo são dois elementos da categoria saber docente que orientam a realização desta dissertação. No capítulo anterior, abordou-se a fonte dos saberes na formação profissional, com ênfase nas influências das trajetórias pré-profissionais e da formação profissional na universidade no que diz respeito à constituição do conhecimento dos professores de Geografia sobre o urbano. Nesse capítulo, o foco está na atuação, no modo de ingresso e no tempo de exercício profissional do professor na escola. A intenção é compreender como o professor ensina os conteúdos escolares cujos conhecimentos são tratados na formação universitária como uma de suas bases de sustentação. Em síntese, busca-se aqui compreender o papel do trabalho docente na construção do saber do professor de Geografia sobre a Geografia Urbana Escolar.

O ingresso profissional dos professores de Geografia desta pesquisa, acompanhado de debate sobre o papel do tempo na construção do saber docente sobre a profissão, é o assunto tratado na primeira parte do texto. A Geografia Urbana Escolar é o tema da segunda parte, com uma apresentação do modo como a cidade é ensinada na escola, utilizando-se, para isso, uma análise permeada por uma discussão sobre saber escolar, transposição didática e saber docente.

3.1 Formação de saberes docentes do professor de Geografia na Escola

Os professores que constituem o caso desta dissertação, com exceção da professora Dalva (UEG), com dez anos de profissão, possuem até cinco anos de atuação na docência e, portanto, vivenciam os primeiros anos de sua carreira. O percurso profissional desses professores, apesar do “curto” tempo de atuação, é marcado por experiências diversificadas construídas num processo de encontro/confronto entre práticas e conhecimentos construídos ao longo do curso de Geografia, concomitantemente com a realização do trabalho na escola.²¹ Nesse contexto, alguns professores contam com mais tempo de profissão, se contado o tempo após sua formação. O Quadro 7 ilustra as trajetórias de formação e atuação dos professores de Geografia nessa área do conhecimento.

²¹ Os professores aqui citados tiveram seu ingresso, na docência, via convite de conhecidos, antes de concluírem o curso de licenciatura em Geografia na universidade. Contudo, destaca-se que o modo de ingresso na docência não se constituiu como um critério da seleção dos professores para a realização do estudo, como pode ser observado na introdução desta dissertação.

QUADRO 7. Profissão: tempo e escola de trabalho dos professores sujeitos da pesquisa – Goiânia, GO (2007)

Professor(a)	Idade	Tempo		Escolas de trabalho em 2007			
		Formado	Profissão ²²	Quantidade/N atureza	Vínculo	C.H. semanal	Nível de Ensino
Angélica (UFG)	29	6 meses	5 anos	1/ pública	Contrato	14 h/a	Ensino Fundamental e Ensino Médio
Elicia (UFG)	32	4 anos	4 anos	1/ pública	Efetiva	30 h/a	Ensino Fundamental
Dalva (UEG)	29	1 ano	10 anos	1/ pública	Efetiva	40 h/a	Ensino Médio
Raimundo (UCG)	23	1 ano	4 anos	2 /privadas	Contrato	30 h/a	Ensino Fundamental
Valdomiro (UCG)	23	6 meses	2 anos	1/ privada 1 / pública	Contrato	30 h/a	Ensino Fundamental

Fonte: Entrevista com professores de Geografia egressos da UFG e UCG (Goiânia, GO) e UEG (Anápolis, GO). Organizado por Karla Annyelly Teixeira de Oliveira.

Os professores já trabalharam em várias escolas. Os professores Elicia (UFG) e Valdomiro (UCG), por exemplo, explicitam bem essa realidade, sendo que já atuaram em sete e cinco escolas, respectivamente. No segundo semestre de 2007, a escola estadual era o lugar de trabalho de três professoras – duas integravam o quadro docente como efetivas e uma atuava com base no contrato temporário. A escola particular de pequeno porte era o local de atuação de dois professores. Desses, um trabalhava também na escola municipal, por meio de contrato temporário (a pesquisa foi realizada com base no trabalho na escola particular). Nessas escolas, os professores trabalham, principalmente, na segunda etapa do Ensino Fundamental, com uma carga horária média de 30 horas/aula por semana e com o número de turmas variando entre seis e onze, conforme a carga horária de trabalho do professor. As atividades dos professores na escola ocorrem essencialmente na sala de aula. Apenas a professora Dalva (UEG) atua também como coordenadora de um projeto sobre a preservação do patrimônio escolar.

O perfil dos professores deste estudo de caso se aproxima dos resultados identificados por Cavalcanti (2007). Ao traçar o perfil dos professores de Geografia de Goiânia que atuam em escolas municipais, Cavalcanti (2007) identificou que a grande maioria deles não exercia outra função na escola além da docência em sala de aula (89,2 %) e trabalhava em outras escolas.

²² O tempo de profissão refere-se ao tempo de efetivo exercício na docência, não se trata, portanto, de casos de um período contínuo de trabalho.

Com base no conjunto de experiências construídas no contexto formativo das universidades e das escolas, os professores de Geografia aqui referidos desenvolveram o seu saber sobre o ensino da Geografia. Vale destacar que esse é um processo complexo, em que a experiência de atuação nos primeiros anos da carreira é essencial na construção da identidade da pessoa como professor(a), a qual, por sua vez, tem forte influência na prática docente ao longo do trabalho docente, conforme tem destacado Huberman (1992) e Cavalcanti (2005). Assim, cabe destacar o modo como os professores vivenciaram os seus primeiros anos de carreira.

A forma de ingresso, as referências utilizadas para realização do trabalho docente, assim como as primeiras impressões sobre esse trabalho dos professores da pesquisa podem ser categorizadas em dois grupos. O primeiro grupo é constituído pelas professoras que atuavam na docência antes do ingresso na universidade (Elicia, UFG, Dalva, UEG). O segundo é constituído pelos professores que ingressaram na docência ao longo do curso universitário (Angélica, UFG, Raimundo, UCG, e Valdomiro, UCG).

A professora Dalva (UEG), do primeiro grupo, cursou o magistério²³ antes de tornar-se professora da mesma escola. Assim, o fato de passar a ser colega de trabalho daqueles que no ano anterior haviam sido seus professores foi o que mais marcou essa professora no ingresso na carreira. Ela afirma que, com exceção do nervosismo do primeiro dia de aula, não teve dificuldades de realizar o trabalho, pois possuía o “dom de ensinar”. Para a professora Dalva (UEG), ensinar é um dom, que a pessoa possui ou não, e como ela o possuía já se utilizava dele antes mesmo de ingressar na escola como professora, ao ministrar aulas de reforço em sua casa e ao ajudar os colegas de classe. Outra professora do grupo um, Elicia (UFG), construiu seus primeiros conhecimentos sobre a docência com base no processo de imitação de modelos. Isto é, seu aprendizado realizou-se na observação de profissionais experientes (PIMENTA e LUCEMA, 2005). Essa professora cursava faculdade de secretariado executivo quando surgiu a oportunidade de trabalho como docente em escola particular. Como não possuía a formação inicial, nem experiência na área, a direção da escola sugeriu que ela observasse aulas durante uma semana e posteriormente ingressasse num curso de licenciatura. Contudo, antes de iniciar o período de observação na escola particular, a professora Elicia (UFG) realizou algumas observações em uma escola pública, conseguindo em seguida assumir algumas salas de aula substituindo uma professora daquela escola que saíra de licença. Assim, quando retornou à escola particular, Elicia (UFG) havia aprendido

²³ Trata-se de um extinto curso profissionalizante em nível de Ensino Médio, que formava professores para atuar no Ensino Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

alguns conhecimentos sobre a docência a partir de orientações de sua sogra, que é professora, e da experiência de trabalho na escola pública. Para essa professora, o exercício da docência é uma vocação, é uma coisa fácil, pois ela sabia que seria professora desde quando cursava o ensino básico, ao ouvir comentários de seus professores.

No segundo grupo, há dois tipos de respostas sobre o ingresso na docência. Os professores Angélica (UFG) e Raimundo (UCG) destacaram que a maior dificuldade que enfrentaram ao iniciar o trabalho foi a de lidar com os alunos. Angélica (UFG) argumentou que teve problemas porque não tinha entrado em uma sala de aula anteriormente. Ela lembra também que lidar com o diário não é uma tarefa tranquila e que a coordenação da escola não a tratava como professora iniciante, ela sequer foi apresentada aos alunos. Raimundo (UCG) argumentou que, se inicialmente achava que deveria ser amigo dos alunos, ao longo do tempo percebeu que deveria manter a disciplina dos alunos para depois transmitir os conteúdos. A matéria/conteúdo é a parte mais fácil do trabalho docente no início da carreira, segundo a professora Angélica (UFG). O professor Valdomiro (UCG), por sua vez, argumenta que não teve dificuldades quando ingressou na docência, porque ele havia participado durante oito anos do Grupo Jovem Salesiano da Ordem de Dom Bosco, em sua igreja. Assim, ele atuou como educador voluntário de jovens e adolescentes e por isso não se surpreendeu com os alunos na escola. Esse professor distingue o educador do professor. Para ele, enquanto o primeiro é mais um companheiro, um colega do aluno, o segundo preocupa-se mais com o conteúdo.

A ênfase na fase da carreira em que se encontra o professor tem como pressuposto o argumento de Tardif (2002), segundo o qual os saberes docentes possuem uma dimensão temporal profundamente marcada pelas experiências pré-profissionais e da carreira. Para esse autor, ao longo do exercício do trabalho docente os professores transformam, resignificam e constroem saberes. García (2002a, p. 2) também reconhece a formação do professor como um *continuum*, em que a concepção dos docentes sobre o ensino muda ao longo de diferentes etapas da carreira:

Conceber a formação do professorado como um “processo contínuo, sistemático e organizado” significa entender que essa formação abarca toda a carreira docente. Falar dessa carreira não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do “aprender a ensinar”, passam por diferentes etapas específicas e diferenciadas que representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc.

O ciclo de vida profissional dos professores é analisado por Huberman (1992), que propõe cinco grandes estágios dessa profissão tendo como base a carreira, a saber: a entrada na carreira, a fase da estabilização, a fase da diversificação, a fase do pôr-se em questão e fase final da carreira. Destaca-se essa fase da carreira docente, pelo fato de os professores estarem vivenciando os primeiros anos da carreira, o que se faz com apoio em Huberman (1992) e García (2002).

A entrada na carreira, conforme Huberman (1992), é uma fase caracterizada pelos comportamentos, simultâneos, de sobrevivência e de descoberta em detrimento de comportamentos marcados pela indiferença, serenidade e frustração que se constituem como casos isolados. A sobrevivência ou “choque do real” diz respeito à confrontação inicial com a complexidade da situação profissional ligada à preocupação consigo próprio, à distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, à fragmentação do trabalho, à dificuldade em atender simultaneamente à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, à dificuldade com os alunos que criam problemas, com o material didático inadequado etc. A descoberta, por sua vez, caracteriza-se pelo entusiasmo inicial do ingresso na profissão e possibilita ao professor suportar o choque do real.

O ingresso na docência, particularmente os primeiros anos da carreira, é concebido por García (2002a) como um período marcado por tensões e aprendizagens em que os docentes passam de alunos a profissionais, ao mesmo tempo, buscam manter o equilíbrio pessoal e constroem o conhecimento profissional. Para o autor, esse período é integrado ao processo contínuo de desenvolvimento profissional e constitui-se como uma etapa fundamental desse percurso. García prossegue sua discussão argumentando que nos primeiros anos de docência os professores lutam para estabelecer uma identidade, em cujo processo contribuem tanto os fatores maturacionais do indivíduo quanto as interações entre as características pessoais e a estimulação do meio. A insegurança e o estranhamento do contexto escolar são sentimentos de professores iniciantes ao ingressar na carreira, o que contribui para transformações no âmbito pessoal e no aprender a ensinar. García (2002a, p. 4) recorre a Johnston e Ryan para explicar melhor essa situação

Como afirmam Johnston y Ryan, “os professores, nos primeiros anos de docência, são estrangeiros em um mundo que é ao mesmo tempo conhecido e desconhecido. Mesmo dedicando muitas horas nas escolas observando professores atuando nos processos escolares, os professores principiantes não estão familiarizados com a situação específica de realização do ensino”).

Os primeiros anos de carreira são marcados por uma aprendizagem intensa do tipo ensaio e erro, como um princípio de sobrevivência, com predomínio do valor do prático. Os argumentos dos professores aqui pesquisados sobre o seu ingresso na carreira corroboram os apontamentos da literatura sobre o assunto. A passagem de estudante a profissional foi destacada pela professora Dalva (UEG): “achava legal demais, é que antes eu era aluna, daqueles que hoje são os meus colegas de trabalho, aquilo para mim era surpreendente, entendeu”. Mas o fato com maior número de menções, pelos professores, diz respeito ao modo de lidar com os alunos e aos fundamentos adotados para realizar essa ação.

Nestes termos, apesar de os professores se distinguirem quanto à forma de ingresso na profissão, os seus argumentos sobre o início da carreira os unem em um grupo caracterizado pela valorização dos conhecimentos oriundos da formação pré-profissional e mesmo da ação na carreira docente como suporte para lidar com os alunos e realizar o ensino. A professora Dalva (UEG) credita a sua ação ao dom e às experiências como professora de reforço; a professora Elicia (UFG) relaciona sua ação aos ensinamentos de sua sogra – professora experiente – e às observações de aulas; a professora Angélica (UFG) justifica a sua falta de habilidade em lidar com os alunos à falta de experiência anterior nesse trabalho; o professor Raimundo (UCG) menciona que aprendeu a lidar com os alunos na prática cotidiana do ensino; o professor Valdomiro (UCG), por sua vez, argumenta que a sua base foi a experiência como educador voluntário no grupo de jovens de sua igreja.

Como se nota, as falas dos professores valorizam a relação com os alunos em detrimento do trabalho com o conteúdo de ensino, que por sua vez é relegado a segundo plano e concebido como fácil de trabalhar.

Apesar de os conhecimentos oriundos da formação inicial constituírem-se em uma referência da composição do saber docente, ao falarem sobre o ingresso na profissão os professores de Geografia desta dissertação não se referiram ao uso desses conhecimentos. Assim, as condições de ingresso na docência, aliadas às expectativas iniciais dos professores em relação ao curso de Geografia²⁴ são elementos que contribuem para a tese de Tardif (2002), segundo a qual o saber docente é o saber da experiência. Segundo o autor, o saber da experiência é construído no exercício da profissão docente e se trata de um saber fundamental, porque é a partir dele que os professores julgam a validade e a legitimidade dos saberes

²⁴ As expectativas iniciais dos professores, apresentadas no Capítulo 2, em relação ao curso de Geografia, visavam interesses exteriores à prática docente. Ou seja, a intenção principal dos licenciandos não era formar-se como professores, o que, de certo modo, é explicado pela forma como eles ingressaram e construíram seus conhecimentos sobre a profissão docente.

oriundos de outras fontes como a formação inicial, por exemplo. Nesse sentido, vale destacar que as condições de exercício da prática docente influenciam na construção do saber do professor, portanto na relação do professor com os conhecimentos oriundos de sua formação inicial. Fonseca (2007), ao pesquisar a prática de cinco professores de Geografia em início de carreira, identificou que eles destacam a relevância dos conhecimentos acadêmicos para realização do seu trabalho, mas usam o livro didático como uma relevante fonte na orientação do ensino realizado.

Essa supervalorização da experiência pré-profissional e a ação do prático se constituem em uma ameaça ao desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, ameaça essa que é marcada tanto pela imitação acrítica de condutas observadas em outros professores quanto pelo isolamento dos colegas de trabalho. Além disso, devem ser citadas as dificuldades de ensinar o conhecimento adquirido na formação inicial e também pelo desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino (GARCÍA, 2002a, p. 7). Tais empecilhos surgem vinculados ao tipo de socialização profissional dos primeiros anos, que têm por base a recordação de seus professores, a família, os alunos, a experiência e os colegas de trabalho.

Os problemas vividos pelos professores citados também corroboram os resultados dos casos analisados por García (2002a, p. 8). García menciona outros autores e os problemas por eles levantados: para Weenman, os problemas são os seguintes: a disciplina dos alunos, a motivação, o tratamento das diferenças individuais, o uso de material didático; para Vonk, são a disciplina, o conteúdo, a organização das atividades, a participação e a motivação dos alunos; para Esteve, Franco e Vera, são as condições de trabalho, a pressão sofrida do tempo, o número de alunos, a questão de disciplina, a falta de informação sobre a escola e os alunos. Segundo Cavalcanti (2005), em estudo sobre professores de Geografia em início de carreira, em Goiânia, os elementos que permeiam a prática docente em iniciantes se referem a carências materiais e de gestão da escola, às dificuldades enfrentadas para aprender a lidar com os alunos, bem como para construir um plano de aula articulado com a realidade, e às condições da escola. A mencionada autora conclui que as principais dificuldades desses professores de Geografia giram em torno da convivência com uma prática instituída, bem como da experimentação de novas práticas. Assim, o principal desafio dos professores iniciantes é realizar seu projeto pedagógico-didático, elaborado teoricamente a partir do seu processo de formação acadêmica.

O foco do professor nos primeiros anos, conforme os resultados dos casos mencionados, está na relação com o aluno, com ênfase na disciplina e na motivação, sendo

que as condições de trabalho e o tratamento dispensado pela escola a eles também constituem importantes inquietações. Nota-se, portanto, que os professores não questionam os temas referentes à disciplina dos alunos, à organização da escola e ao ensino dos conteúdos geográficos de modo articulado. O modo como a *a* é abordada na escola não se mostra como um elemento de preocupação dos professores, como um problema. Parece que o conteúdo – *a* – é mais um elemento da realidade escolar, quando na verdade esse conhecimento, o modo como ele é concebido e tratado na Escola, é o elemento principal do discurso pedagógico escolar e de toda a sua organização. Desse modo, há uma vinculação essencial entre a concepção de *a* e a concepção de escola e, portanto, dos saberes que essa instituição requer que a prática docente mobilize.

Além disso, é pertinente argumentar, com base em García (2002b), que nem sempre um professor nos primeiros anos de carreira vivencia a mesma problemática e realiza a socialização profissional nas mesmas bases. Como ele bem formula, a distinção entre professor iniciante e professor experiente não se relaciona exclusivamente ao tempo de carreira, para o qual contribui também o papel da formação inicial.

García (2002b) distingue o conhecimento dos professores iniciantes e experientes. Para ele, o conhecimento do professor experiente é organizado mediante proposições e conceitos interpretativos que refletem o trabalho que realizam. Trata-se de um conhecimento tácito, situado, ligado à ação. No entanto, o conhecimento do professor iniciante tende a ser superficial, com poucas idéias gerais conectadas a um conjunto de detalhes. Nesses termos, enquanto o professor iniciante é influenciado pelo conteúdo concreto do problema e possui dificuldades para representá-lo abstratamente, o professor experiente compreende a estrutura abstrata do problema e utiliza-se, para essa compreensão, de um vasto conjunto de problemas (situações-problema) vividos, construídos e guardados na experiência. O conceito de professor experiente não tem como base o tempo de profissão, mas sim o elevado nível de conhecimento e destreza. Garcia (2002a, p. 10) explica:

A competência profissional do professor experiente não pode ser traduzida em anos. Não é totalmente certo, como indica Berliner, que a simples experiência possibilita o professor ser melhor. Sem a reflexão sobre a prática realizada não é possível construir um pensamento experiente...

O argumento de Garcia (2002a) é fundamental, porque ele vislumbra o papel da reflexão sobre o trabalho (prática) como a condição para a construção do conhecimento do professor experiente. Nesse sentido, até o presente momento boa parte da análise centrou-se

nas experiências vivenciadas pelos professores no início da carreira, com foco no comportamento e nos sentimentos dos professores em relação a essas experiências. Ao empreender tal ação, tem-se a clareza de que os limites e as possibilidades da ação, bem como da construção dos conhecimentos docentes, são postos numa sociedade urbana/capitalista. Nessa sociedade, as instituições escolares, embora se constituam como uma possibilidade de formação de alunos críticos e conscientes da realidade em que vivem, atendem, também, aos interesses do Estado, que visa antes de tudo atenuar os conflitos e pressões sociais, e é gerido pela classe dominante. As condições materiais e de trabalho disponíveis na sociedade atual para os professores da educação básica, em especial nas escolas públicas, nem sempre estimulam um investimento pessoal dos futuros professores em sua formação na Universidade, muito menos no trabalho na escola. Assim, os quatro professores, deste estudo, que atuam na rede pública de ensino de Goiânia, bem como os dois que trabalham na rede privada²⁵ são concebidos como mais um funcionário. Isto é, um sujeito que cumpre uma determinada jornada de trabalho, principalmente na sala de aula, numa certa escola em troca de um salário. Na instituição escolar ainda predomina a divisão do trabalho entre os diferentes campos: gestão, manutenção, professores de áreas e níveis de ensino específico. A essa divisão se associa o rodízio de “funcionários” entre os três turnos de funcionamento da escola, além das divisões do trabalho entre as instituições: escola, secretarias de ensino e ministérios da educação e dos produtores de material didático. Isso denota que a constituição dos saberes docentes é ao mesmo tempo um ato individual do sujeito e social, visto que não depende exclusivamente do sujeito.

Quer-se crer, contudo, que o corpo docente tem possibilidades de construir uma identidade profissional crítica, com base na reconstituição e, na partilha de suas histórias de vida, conhecer o seu lugar na sociedade e se tornar ciente de seus “direitos”, ou melhor, de seu potencial para instituir uma mudança de concepção nos seus alunos bem como no seu lugar de trabalho. Uma das possibilidades para instituir essa nova realidade é que a formação docente na universidade e na escola tenha a como um elemento de estudo e debate, pois é fundamental que o professor construa o seu próprio currículo, decida o que, o porquê e o como ensinar seus alunos.

Essa situação leva a tratar dos conteúdos, sobre a cidade, que são abordados na escola. Além disso, cabe ver também o que os professores de Geografia pensam sobre o

²⁵ Trata-se de duas escolas de pequeno porte. Uma é conveniada com o Estado e outra é mantida pela Igreja Assembléia.

ensino desse conteúdo e como o desenvolvem. Estas, pois, são as questões que orientam o desenvolvimento do próximo tópico deste capítulo.

3.2 Ensino de cidade na escola

A identificação dos conteúdos sobre cidade abordados na escola, bem como das metodologias e justificativas dos professores, do caso analisado, sobre o ensino desse tema, teve como base de dados a observação de aula e a entrevista com os professores. A partir da análise dos dados levantados, pode-se formular a seguinte constatação: a cidade é ensinada como mais um conteúdo da matéria Geografia, ou seja, a temática não se constitui como um eixo orientador da seleção nem da abordagem de outros conteúdos dessa matéria. Nesse contexto de ensino, o livro didático é uma das principais referências para delimitação da a ser ensinada pelos professores, isso sem contar o fato de que a temática cidade é potencialmente relevante na .

Para o entendimento do ensino de cidade na escola, tendo como foco a formação do saber do professor de Geografia sobre a Geografia Urbana Escolar, parte-se da compreensão de constituição da . Assim, as teorias sobre currículo, disciplina escolar e saber escolar subsidiaram a compreensão do ensino de cidade realizado pelos professores na medida em que tratam do processo de constituição das matérias escolares.

Desdobra-se este tópico em três partes que se articulam entre si. A primeira aborda as bases teóricas da Geografia Urbana Escolar. A segunda apresenta como a cidade é ensinada na escola. A terceira destaca como a cidade é abordada nos livros didáticos. Para completar este tópico, tecem-se algumas considerações sobre a enquanto um saber docente.

3.2..1 Bases teóricas para pensar a Geografia Urbana Escolar

Como já referido, o propósito deste tópico é abordar alguns elementos do currículo, da disciplina escolar e do saber escolar, buscando evidenciar as proximidades e limites existentes entre eles, para apresentar algumas possibilidades no que diz respeito ao pensar sobre a estruturação da Geografia Urbana Escolar.

O termo currículo tem sua gênese vinculada à reforma protestante do final do século XVI. É no século XX, mais precisamente na década de 60, que os estudos e o uso do termo são intensificados, principalmente, nos países anglo-saxões. Nesse sentido, Saviani (1998)²⁶ analisa que, em detrimento da concepção francesa que trata o currículo como plano

²⁶ A temática do currículo é bastante complexa e é tema de teorização e debates amplos na área da Educação. Aqui, no entanto, a temática será abordada em alguns dos seus elementos, tendo por referência a obra de Saviani (1998) que, ao abordar o saber escolar, trata a história do conceito currículo com base em importantes autores e textos sobre essa temática, como Hamilton (1991), Forquin (1993), Goodson (1991) e Benavot (1991).

ou programa de estudo, a concepção inglesa é mais completa. Nessa concepção, o currículo designa a abordagem global do fenômeno educativo, sem deixar de privilegiar a seleção e a organização do conteúdo de um curso, e é compreendido com base em quatro elementos: prescrição e execução, contextos culturais, construção social e a adoção de normas e critérios mundiais.

Os elementos prescrição e execução constituem um par dialético. A prescrição refere-se ao conjunto de parâmetros e programas de ensino para a educação formal. A execução liga-se ao que ocorre de fato no ensino, sendo concebido, muitas vezes, como currículo oculto ou latente.

O contexto cultural é outro elemento relevante na estruturação e compreensão do currículo, uma vez que possui uma dimensão que envolve a construção e a transmissão de conteúdos selecionados no interior da cultura de uma sociedade. A seleção desses conhecimentos culturais envolve, por um lado, os anseios da sociedade com a educação escolar, o que por sua vez reflete a estrutura dessa sociedade, e, por outro, uma reinvenção da cultura selecionada, isto é, uma dimensão epistemológica de construção do conteúdo escolar.

O terceiro aspecto considera o papel social na elaboração do currículo, ao elucidar que tal construção é pautada em processos conflituosos e decisões negociadas. Sobre o assunto, há dois nítidos posicionamentos extremistas: um que trata o currículo como instrumento de reprodução econômico-social da sociedade; e outro que entende a construção do currículo como pautada em decisões científicas e axiológicas que desconsideram o papel da sociedade, em prol da objetividade científica.

Por fim, a adoção de normas e critérios mundiais na elaboração do currículo influencia, principalmente, os currículos de caráter nacional. Esse aspecto resulta de um processo de standardização, no qual a definição e a prescrição do currículo se dão através de influência de determinadas organizações internacionais como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas.

O termo disciplina escolar, também chamado matéria de ensino, desde a segunda metade do século XIX, é usado para designar o conjunto de conhecimentos de certo domínio ou área do saber que compõe o currículo (SAVIANI, 1998, p. 54).

A matéria escolar, ao constituir-se como o conjunto de conhecimento especificamente para fins de ensino, denominado saber escolar, possui especificidade própria em relação ao conhecimento científico e à estrutura do próprio currículo, interferindo em alguns casos em sua organização (SAVIANI, 1998).

Para a compreensão da especificidade do saber escolar, podem-se considerar duas perspectivas principais: uma que se faz a partir da constituição histórica das disciplinas escolares e tem como teóricos de base André Chervel e Ivor Goodson; e outra que se preocupa com o processo de constituição desse saber com base na teoria da transposição didática e tem como principais teóricos Yves Chevallard e Michel Develay.

As explicações para a constituição e o desenvolvimento das disciplinas escolares a partir da década de 1960, segundo Goodson (1990), ocorreram sob as perspectivas filosófica e sociológica, sendo as principais referências Hirst e Peters para a primeira, e Musgrove e Young, para a segunda.

Na perspectiva filosófica, as matérias escolares são definidas e derivadas dos campos de conhecimentos constituídos para atingir o objetivo da educação, que é o desenvolvimento da mente. Segundo esse enfoque, a disciplina intelectual é sistematicamente definida na universidade e depois traduzida para uso como matéria escolar.

Na perspectiva sociológica, a seleção e a distribuição do conhecimento escolar refletem as relações de poder e de controle social. Dentre os princípios dessa perspectiva, constam os seguintes: evidenciar a arbitrariedade dos processos de seleção e organização do conhecimento educacional, particularmente do escolar; desnaturalizar os conhecimentos presentes no currículo; elucidar que o currículo é socialmente produzido e conseqüentemente sujeito às mudanças; esclarecer como os rumos de uma disciplina são afetados por debates e disputas entre os subgrupos que a compõem.

Goodson (1990) rejeita a idéia comum segundo a qual as matérias escolares derivam das disciplinas intelectuais ou formas de conhecimento. Para tanto, por meio do histórico de surgimento da matéria Geografia evidenciam-se as disparidades existentes entre as mensagens filosóficas que buscam explicar e legitimar a “tradição acadêmica” das matérias escolares e o detalhamento do processo histórico através do qual essas matérias são definidas. Cabe esclarecer que Goodson não desconsidera a variante acadêmica da matéria escolar como exercendo influência sobre esta. Inclusive, argumenta o autor, trata-se das limitações da autonomia da escola sobre o seu currículo, ao vislumbrar que este é definido em boa parte pelas exigências dos processos de admissão das universidades, assim como pelas comissões de exame escolar. Contudo, o que ele considera relevante é que sejam explicitados os estágios de evolução da matéria escolar rumo ao *status* acadêmico. Diz Goodson (1990, p. 235):

Longe de serem derivadas de disciplinas acadêmicas, muitas matérias escolares precedem cronologicamente suas disciplinas-mãe: nessas

circunstâncias a matéria escolar em desenvolvimento realmente causa a criação de uma base universitária para a “disciplina” de forma que professores secundários das matérias escolares possam ser treinados.

A trajetória de construção da *Geografia* é analisada por Goodson (1990) com base em três estágios propostos por Layton. No primeiro estágio a intenção é assegurar um lugar no currículo escolar com base em justificativas de pertinência e utilidade do conhecimento a ser ensinado para o desenvolvimento do conhecimento do aluno; nesse estágio, os professores raramente possuem formação. No segundo estágio começa a emergir uma tradição de trabalho acadêmico na matéria, bem como um corpo de especialistas treinados. No último estágio a seleção de conteúdo de ensino passa a ser determinada pela prática dos acadêmicos especialistas que pesquisam na área, sendo que nele os professores constituem-se um corpo profissional com regras e valores.

Para Goodson (1990), a *geografia* conseguiu um lugar na escola no final do século XIX. Segundo o autor, a intenção de se instituir uma versão acadêmica/universitária da *Geografia* surgiu em parte sob a justificativa de formar o professor de *Geografia*. Para tanto, Mackinder, propulsor dessa concepção, argumentava que era necessário que essa disciplina se tornasse necessária e valorizada na escola. Nesse sentido, com base no contexto expansionista inglês, a Associação Geográfica daquele país conseguiu integrar a disciplina na legislação britânica de ensino secundário, o que por si só não garantiu a estabilidade da *Geografia*, pois, ao ser ensinada por professores sem formação, o objeto central da disciplina não era tomado adequadamente. Assim, foi necessário abordar a *Geografia* nas universidades para formar o professor. Após a Segunda Guerra, na Inglaterra, a *Geografia* finalmente havia sido aceita e assumido identidade marcante na universidade.

Pode-se dizer que um quarto estágio de evolução da *Geografia* é proposto por Goodson (1990), em que os especialistas acadêmicos da universidade assumem o controle sobre a seleção e legitimação do conteúdo escolar dessa disciplina, ou seja, o saber da *Geografia*. Sobre esse estágio, Goodson argumenta que o contexto dos acadêmicos opera de modo divorciado da escola, pois suas motivações e anseios situam-se no contexto acadêmico. Desse modo, os anseios dos alunos da escola não eram considerados, tampouco esses se interessavam pela matéria. Nesse contexto, na Inglaterra, a partir da década de 1960, a *Geografia* passou a viver uma crise epistemológica e social tanto na universidade quanto na escola, o que resultou na instituição da Nova *Geografia* em detrimento da *Geografia Tradicional*. Segundo Goodson, tão relevante quanto o desenvolvimento de uma nova concepção de *Geografia* era manter essa disciplina como um todo íntegro, isto é, embora a disciplina possuísse clivagens analíticas na

dimensão da pesquisa acadêmica, tais clivagens não poderiam ocorrer entre as dimensões acadêmica e escolar da disciplina, pois corria o risco de perder o *status* e o longo caminho construído em parceria.

Os estágios da evolução da , analisados por Goodson (1990), podem de algum modo ser observados no desenvolvimento dessa disciplina no Brasil. Dentre os trabalhos que abordam o tema no país, citam-se os de Oliveira (1989), Rocha (1997), Vesentine (2005) e Vlach (2005).

De acordo com Vlach (2005), a introdução da no Brasil ocorre inicialmente nas escolas de primeiras letras diluída nas aulas de leitura, sendo posteriormente inserida como disciplina independente no currículo do Colégio Pedro II, com a intenção de preparar a elite para ingressar na Universidade. Os primeiros livros didáticos da área foram produzidos pelos professores que ministravam a disciplina e tinham como preocupação o ensino, como é o caso dos livros de Manoel Said Ali e Delgado de Carvalho, precursores da Geografia científica/sistematizada no Brasil, mesmo antes de sua institucionalização nas universidades de São Paulo e Rio de Janeiro na década de 1930. A formação de professores também foi objeto de preocupação nesse mesmo período, quando Delgado de Carvalho e Everardo Backheuser propuseram o curso livre para a formação de professores em conformidade com as novas bases do conhecimento geográfico. Vlach (2005) argumenta ainda que um dos elementos que proporcionou a institucionalização do ensino da disciplina no país consiste no fato de o conhecimento por ela abordado poder contribuir com a política de formação da idéia de nacionalidade brasileira.

Em pesquisa sobre a constituição da no Brasil, no período de 1837 e 1942, Rocha (1997) ressalta que se trata de uma temática pouco pesquisada, o que causa a falta de conhecimentos sobre o porquê da presença da Geografia no currículo escolar brasileiro e sobre as transformações epistêmico-didáticas dessa disciplina no país. Dentre as conclusões a que chegou sobre a , citam-se as seguintes: trata-se de um construto social e histórico; possui autonomia perante a Geografia acadêmica, sobretudo no processo de reelaboração dos conhecimentos científicos e sua conseqüente transposição didática; sua gênese precede à da Geografia acadêmica, apesar de, posteriormente, ter sofrido influências dela.

Nesses termos, o modo de relação entre o saber escolar e a ciência de referência, assim como a dimensão político-ideológica na constituição desses saberes são importantes elementos da discussão sobre as disciplinas escolares.

Para Saviani (1998), a relação entre as ciências de referência e as disciplinas escolares pode ser de três tipos: correspondência direta, em que as disciplinas escolares são

vistas como uma cópia da disciplina científica a que se refere ou das ciências que abrange; separação, em que a educação escolar prioriza aspectos psicossociais e não se volta para o ensino de ciências ou possui uma relação remota com elas; e de aproximação, em que as disciplinas escolares guardam uma estreita relação com as ciências de referência, mas não é idêntica a ela, pois a disciplina escolar não constitui uma cópia da ciência, nem toda disciplina escolar tem por conteúdo essencial os fundamentos da ciência.

Assim, para Saviani (1998), o saber escolar é socialmente produzido a partir das demais formas de saber que constituem a cultura global da sociedade, isto é, ele é constituído na relação com “outros saberes”. Nessa relação, de um lado estão os saberes sistematizado e erudito (científico, filosófico, teórico, saber sábio etc.), dos quais o saber escolar procura se aproximar, mediante a conversão didática; e de outro lado estão os saberes espontâneos, comum e do cotidiano, dos quais o saber escolar parte para reforçá-los ou para superá-los.

O processo que estabelece a relação entre as ciências de referência e as disciplinas escolares, segundo Saviani (1998), possui várias denominações e conceitos tais como conversão, conversão pedagógica, transformação do corpo conceitual de uma disciplina em matéria de ensino e transposição didática.

Para Monteiro (2002), os estudos sobre saber escolar desenvolveram-se mais com a noção de transposição didática. A autora refere-se às propostas de Chevallard e Develay. A proposta de Chevallard (1995), segundo a autora, consiste numa das primeiras e poucas teorias de base sobre o assunto, precedida apenas pela teoria de Verret.

Chevallard (1995) elabora sua teoria com a intenção de contribuir com a didática da matemática. Ele considera que o sistema didático é composto por três elementos básicos: o aluno, o saber a ser ensinado e o sujeito que ensina; nesse sistema, o foco do autor volta-se para o saber e seu processo de constituição. Para entender esse processo, o autor argumenta que o entorno imediato do sistema didático é constituído pelo sistema de ensino, o qual funciona mediante a relação entre os sujeitos que representam três níveis: o entorno social, que envolve os pais dos alunos, os acadêmicos e os órgãos educativos do governo; o sistema didático *stricto sensu*, que envolve professores e alunos e no qual ocorre a interação entre esse sistema e o entorno social; noosfera, que envolve diferentes representantes do sistema de ensino e possibilita a interface entre a sociedade e a produção dos saberes, mantendo a compatibilidade entre o sistema didático e o entorno social no plano do saber – isso ocorre quando o saber ensinado é sustentado num ponto mais ou menos equidistante entre o saber sábio e o saber banalizado.

Numa perspectiva global, o termo transposição didática refere-se à passagem do saber sábio (acadêmico) ao saber ensinado (escolar ensinado pelo professor). Para entender esse processo, o autor elucida duas esferas de sua constituição que são essenciais para sua análise: a *lato* e a *stricto sensu*. O fenômeno da transposição inicia-se na esfera *lato sensu*, com a definição do saber a ensinar a partir do saber acadêmico, realizada na noosfera; e continua na esfera *stricto sensu*, sendo realizada pelos professores que elaboram possíveis versões do saber ensinado.

Nessa tese da transposição didática, todo projeto de ensino é constituído dialeticamente pela identificação e eleição de conteúdos do saber (saber sábio/acadêmico) como conteúdos a ensinar (saber a ensinar). O conteúdo do saber preexiste ao movimento que o designa em conteúdo a ensinar. A partir do momento em que o conteúdo do saber é indicado como um conteúdo a ensinar ele passa por um conjunto de transformações adaptativas, o que o torna apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. Chevallard (1995, p. 46) exemplifica esse processo com o conceito matemático de distância, em que: a) a noção sempre foi utilizada cotidianamente; b) o conceito matemático foi cunhado em 1906; d) o conceito é inserido no currículo escolar francês em 1971; e) o tratamento didático do conceito varia com os anos a partir do momento em que é designado como objeto a ensinar.

De modo simplificado, para Chevallard, a transposição didática ocorre em dois níveis básicos: num primeiro, o saber sábio/acadêmico é reelaborado como saber a ensinar; e num segundo, o saber a ensinar é reelaborado em saber ensinado – aquele que é de fato transmitido pelos professores. No processo de transposição didática, portanto, o saber pode ser classificado em três tipos conforme os métodos e os sujeitos que atuam em sua elaboração: (a) saber sábio – refere-se aos conhecimentos elaborados, via pesquisa pautada em métodos de investigação científica, na esfera acadêmica ou científica; (b) saber a ensinar – diz respeito aos conhecimentos presentes nos currículos escolares e nos livros didáticos. Tais conhecimentos são elaborados via pesquisa e são pautados em métodos de ensino, por pessoas que a partir da análise do saber sábio elegem o que e como os conhecimentos derivados desse saber deverão ser ensinados na escola; (c) saber ensinado – é o conhecimento que professores e alunos constroem em sala de aula. Esse saber é elaborado via método de ensino adotado pelo professor, na confluência dos saberes a ensinar e saberes cotidianos de professores e alunos, no processo de ensino que envolve o saber, o professor e os alunos.

Nesse sentido, Chevallard argumenta que um dos segredos que o conceito de transposição didática põe em perigo é a distinção entre o saber a ensinar e o ensinado, posto

que a legitimação do ensino ocorre mediante o argumento de que o saber ensinado deve corresponder com o saber a ensinar. Assim, segundo Chevallard (1995, p. 20), o professor profissional da escola atua numa parte específica da transposição didática.

Preparar uma lição sobre logaritmo envolve, então, fazer a transposição didática da noção de logaritmo. Sem dúvida, preparar uma lição é sim um trabalho com a transposição didática (ou melhor, na transposição didática); mas não é fazer a transposição didática. Quando o professor escreve a variante local do texto do saber que ele chama de seu curso, ou para preparar seu curso (que dizer, para realizar o texto do saber, conforme suas próprias palavras), já faz tempo que a transposição didática iniciou.

Sobre as críticas tecidas ao conceito de transposição didática de Chevallard, Monteiro (2002) denuncia a supervalorização do saber acadêmico. Leite (2004), por sua vez, lembra que uma crítica recorrente à proposta de Chevallard refere-se ao papel do professor no processo de transposição didática. Apesar das limitações da obra do supracitado autor, Monteiro (2002) e Leite (2004) reconhecem a relevância de sua teoria, por ser uma teoria bem estruturada sobre o processo de elaboração do saber escolar. Há outras teorias sobre o assunto, como a de Develay, abordada por Monteiro (2002), e as propostas de Perrenoud e Lopes, discutidas por Leite (2004).

Na proposta de Develay, a elaboração do saber a ensinar é compreendida como resultado da relação entre o saber acadêmico e as práticas sociais de referência, sem priorizar um elemento em detrimento do outro. O autor flexibiliza a operação de transposição, ao admitir que as práticas sociais de referência podem servir de base tanto para a elaboração do saber ensinado quanto do saber acadêmico, de modo que o saber acadêmico não se constitui como a única base do saber ensinado. É salutar esclarecer que as práticas sociais de referência são compostas por diversas atividades sociais como as práticas de pesquisa, de produção, domésticas e culturais (MONTEIRO, 2002, p. 84-85).

A concepção de mediação didática proposta por Lopes também é defendida por Monteiro (2002) como uma alternativa crítica para se pensar o processo de elaboração do saber escolar. Na perspectiva da mediação didática, o saber escolar é visto como portador de uma lógica própria, que se vincula tanto à ciência quanto ao saber do cotidiano, embora não possa ficar restrito a nenhum dos dois elementos (LOPES, 1997). Lopes (1997) argumenta que, embora a sociedade possua uma pluralidade cultural, algumas culturas, como a do conhecimento científico, são concebidas como dominantes. A autora acredita que o termo transposição didática possui limitações, dado o entendimento de que o conhecimento é

transposto de um lugar para outro. Para tanto, propõe o termo mediação didática, segundo o qual o conhecimento escolar é construído a partir de relações contraditórias, complexas e não imediatas, por lidar com uma pluralidade cultural. Além disso, advoga que a escola também possui uma cultura própria. Leite (2004) considera relevante a proposta de Lopes, porque propõe terminologias alternativas, ainda que não se desdobre em uma teoria significativamente diferenciada.

Pode-se dizer que os impasses em torno das propostas de transposição didática ligam-se ao papel e ao modo de relação entre os diferentes sujeitos e grupos sociais que lidam/trabalham com esse processo. Cavalcanti (2006) ressalta que a reflexão pedagógico-didática e epistemológica sobre a construção do saber escolar envolve: a) os estudiosos que se dedicam a sistematizar, teoricamente, os saberes; b) os elaboradores de propostas e diretrizes curriculares; c) os autores de livros didáticos; e d) os professores que preparam didaticamente o curso e a aula.

Sobre a , Cavalcanti (2006) argumenta que a sua especificidade advém em parte: a) dos conhecimentos acadêmicos; b) do movimento autônomo dos processos e práticas escolares; c) das indicações formuladas em outras instâncias, como as diretrizes curriculares e livros didáticos; d) da ação do professor; e) da condição da escola como o lugar da formação permanente de professores. A importância da concepção de Cavalcanti (2006, p. 119) está no fato de ela conceber a como um saber do professor, em que a se realiza de fato quando o professor a ensina. A é o conhecimento geográfico efetivamente ensinado, efetivamente veiculado – trabalhado em sala de aula.

3.2.2 Geografia Urbana Escolar na prática dos professores de Geografia egressos da UFG, UCG e UEG

A cidade é ensinada na escola como mais um conteúdo da matéria Geografia. Ao longo do segundo semestre do ano de 2007, conforme explicitado nos Quadros 8 e 9, realizaram-se observações de aulas da 5ª série do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio. Nesse período, o tema cidade foi tratado, exclusivamente, na 5ª série do Ensino Fundamental pela professora Elicia (UFG); paralelamente, o professor Raimundo, da UCG, ensinava na 5ª série os temas equinócio/solstício, tipos de clima, tipos de vegetação e hidrografia. A diversidade de conteúdos ensinados não ocorreu nas 8ªs. séries. A temática desenvolvida foi Ásia, pelos três professores da pesquisa (Angélica, da UFG, Raimundo, da UCG, e Valdomiro, da UCG)], conforme pode ser identificado no Quadro 8.²⁷

²⁷ Os Quadros 8 e 9 serão retomados mais adiante neste capítulo.

QUADRO 8. Conteúdos de ensinados na 2ª etapa do Ensino Fundamental pelos professores de Geografia de Goiânia pesquisados, no segundo semestre de 2007

Professor	Conteúdo ensinado			
	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série
Angélica (UFG)	----	----	----	- Ásia - Islamismo - Oriente Médio
Elicia (UFG)	- Cidade/campo - Modo de vida no campo e na cidade - Município: zonas urbana e rural - Produção industrial no dia-a-dia	----	----	----
Raimundo (UCG)	- Equinócio e solstício - Tipos de clima - Tipos de vegetação - Hidrografia	- Formação do povo brasileiro: índio, branco e negro - Regionalização - Sub-regiões do Nordeste - Nordeste aspectos socioeconômicos	----	- Fundamentalismo islâmico - Japão e tigres asiáticos - China
Valdomiro (UFG)	----	----	- Países subdesenvolvidos e desenvolvidos - Reciclagem - Hidrelétricas: Itaipu	- China: economia bipolar - Reciclagem - Hidrelétricas: Itaipu

Fonte: Observação de aulas de professores de Geografia egressos da UFG e UCG (Goiânia-GO). Organizado por Karla Annyelly Teixeira de Oliveira.

QUADRO 9. Conteúdos de ensinada no Ensino Médio pelos professores de Geografia de Goiânia, no segundo semestre de 2007

Professor	Conteúdo ensinado		
	1ª Série	2ª Série	3ª Série
Angélica (UFG)	- Estrutura fundiária/ estatuto da terra - Lei de terras de 1950 - Relação de trabalho no campo	- Fordismo/ keynesianismo - Toyotismo	- Estado sistema tributário e fiscal - Estado, globalização e cidadania
Dalva (UEG)	---	- Mídia: globalização, cultura, família - Meios de comunicação: fluxo de informação no mundo - Leitura e técnicas de estudo - Globalização	- Política externa dos EUA

Fonte: Observação de aulas de professoras de Geografia egressas da UFG (Goiânia-GO) e UEG (Anápolis-GO). Organizado por Karla Annyelly Teixeira de Oliveira.

A simultaneidade no ensino de alguns conteúdos, bem como a fala dos professores sobre o modo como selecionam os conteúdos que ensinam explicitam que o livro didático é uma das principais referências do professor para delimitação dos conteúdos a serem ensinados nessa disciplina. A seleção dos conteúdos escolares é uma atividade arbitrária. A argumentação dos professores era de que selecionam os conteúdos a serem ensinados a partir da consideração dos seguintes pontos: uso do livro didático, consideração da realidade dos alunos, observação da proposta do vestibular (as falas dos professores na seqüência ilustram essas afirmações).

A professora Angélica (UFG), em seu plano de ensino, usa o livro didático para a seleção dos conteúdos e tem o vestibular como critério dessa seleção:

Tenho um planejamento anual [...]. Dentro desse planejamento, tenho o livro didático. Normalmente, eu não passo tudo que está no livro, porque são coisas que eles não vão aprender. A maioria das matérias que tem nos livros são matérias muito extensas. Então eu faço um resumo para os alunos, porque nem todos os alunos têm livro. Passo esse resumo no quadro com as coisas que eu sei que eles precisam aprender mais [...]. Eu procuro ver o que cai em vestibular, o que eu sei que sempre está mais sendo cobrado é globalização, fordismo, keynesianismo, índices de desenvolvimento humano, análise de gráfico, leitura de um mapa. Então procuro me voltar mais para isso.

A professora Elicia (UFG) usa o livro didático para a seleção dos conteúdos e tem o interesse, a motivação e a receptividade do aluno como critérios para essa seleção. Assim, a intensidade na abordagem do conteúdo é feita a partir da motivação dos alunos, pois, segundo a professora, apesar de ela gostar de ensinar o tema problemas urbano e de utilizar a experiência dos alunos no ensino do tema, os alunos não gostaram. Elicia argumenta que o livro didático adotado por ela, por explicitar conceitos e autores acadêmicos/científicos, é mais indicado para o professor do que para o aluno. A professora se refere aos conceitos básicos da Geografia, como lugar, região e paisagem.

Eu sigo o livro, tenho o livro como o orientador. Lógico que eu não vou pela ordem cronológica do livro, mas eu vou por ali. *Então dentro desse livro que a gente trabalha tem uns conceitos muito pesados: tem o conceito de lugar, de paisagem, de região, conceitos pesados mesmo. Eles trabalham com textos do Milton Santos. Eu falo que esse livro é livro para o professor, e não para o aluno.* Então, eu fui jogando, dando uma atividade sobre paisagem, por exemplo, e essa eles pegaram bem. Aí eu fiz várias, trabalhando paisagens de várias formas diferentes, com desenhos, com recortes. Eles adoraram. Aí foi fácil. Agora, teve um conteúdo que eu gosto muito, mas que eles não gostaram muito sobre problemas na cidade. Mas eu acho que os textos que a gente trabalhou dentro do livro são muito técnicos. Então acho que eles não gostaram por aí. Eu tentei que eles trouxessem experiências, mas não deu muito certo. Então, às vezes, eu pego e começo uma coisa e vejo que não está andando, então eu passo uma

atividadezinha só para encerrar e a gente continua com o próximo, e assim vai. (Elicia – UFG).

O professor Raimundo (UCG) usa o livro didático para a seleção dos conteúdos e leva em conta os bimestres do ano letivo como critério para essa seleção, bem como a estrutura conceitual dos conteúdos a serem ensinados.

Eu separo por capítulos a cada bimestre. É claro que eu parto do princípio de que um assunto deve acompanhar o outro e nem sempre os livros didáticos nos fornecem isso com certa precisão. Então, às vezes, a gente acaba tendo que iniciar com um capítulo que está mais à frente, para que os outros capítulos nos sejam esclarecidos. Então, isso varia muito com relação aos assuntos que vão ser trabalhados no decorrer do ano. Um exemplo são os assuntos correlacionados à 5ª série. Às vezes, têm livros didáticos que não discutem inicialmente uma proposta cartográfica, uma leitura geográfica através da cartografia, que para mim é um conteúdo essencial para ser trabalhado na 5ª série. E às vezes esses assunto está lá no décimo capítulo do livro e às vezes a gente tem que iniciar o estudo dos conteúdos a partir desse capítulo, que se não os demais, de certa maneira, vão ser prejudicados, e para mim esse é o principal. (Raimundo, UCG).

O professor Valdomiro (UCG) argumenta que faz um plano de ensino anual. Em sua exposição sobre os conteúdos a serem ensinados pode-se identificar que o livro didático é a fonte básica para seleção desses conteúdos.

Primeiramente faço um planejamento anual, faço de maneiras diferentes. Por exemplo, no 7º ano, você tem que trabalhar o continente americano em si, você divide em aspectos sociais, políticos e ambientais. O que seria esse político é você tentar trabalhar a questão da interpretação de mapas. O mapa é um fator político e você está trabalhando esses aspectos regionais de continentes e de países. Posteriormente vêm os aspectos ambientais como relevo, clima, hidrografia, vegetação; aí você trabalha a questão dos aspectos sociais saúde, educação, segurança. (Valdomiro, UCG).

A professora Dalva (UEG) argumenta que, como o Ensino Médio não possui uma orientação curricular específica, ela elabora seu próprio currículo, em apostilas em que inclui os conteúdos a serem ensinados, tendo como critério a realidade e a maturidade dos alunos para a seleção desses conteúdos. Dalva (UFG) cita outros elementos que a auxiliam na estruturação de seu curso como a relação local–global e a consultoria de seus professores de Didática do curso de Geografia da UEG de Anápolis, GO. Ela argumenta que não concorda com a estrutura dos livros didáticos e que possui uma lógica (saber) própria para seleção de conteúdos, a qual é pautada em questões geopolíticas. Assim, a professora elabora apostilas de conteúdos a partir da seleção de textos de vários livros didáticos, segundo os seus objetivos

e assuntos que ela considera como relevantes no ensino em cada uma das séries do Ensino Médio.

Vou seguindo tipo uma seqüência [...] naquelas apostilas. Antigamente vinha para as escolas um cronograma de Geografia, História, o que o professor tinha que trabalhar em cada bimestre. Agora, o professor que tem que decidir o que vai aplicar para os alunos. Eu não copio, não pego o currículo de outra escola, vejo a realidade e a maturidade dos alunos. Acho importante observar o local, questões que são da vida deles e depois você partir para o global. *Vou seguindo essa lógica é quase como se fosse uma lógica criada por mim mesma (...). Às vezes, me sinto perdida*, porque não sei se aquilo está correto, pois quando eu fui montar as minhas apostilas, quando eu ainda estava fazendo faculdade, mostrei para o professor de Didática e perguntei o que ele achava. Eu sinto que está faltando alguma coisa, eu sei disso. Vou [...] dar um exemplo: no terceiro ano eu trabalho mais geopolítica e não trabalho questões ambientais e parece que eu fico sentindo que é importante, mas aquilo eu trabalhei no primeiro ano. De certa forma, o vestibular cobra muito esse tipo de conteúdo. [...] Então às vezes isso me pega muito. Será que estou errada? Será que esse material que eu montei aqui está bom? Preciso de alguma orientação, porque eu não tenho. Os livros didáticos, eles vêm com toda aquela propaganda de que está seguindo o ENEN, o vestibular, as normas do MEC, vem todo um padrãozinho para você seguir, e aquilo lá parece que me deixa mais perdida ainda. Por ali eu não sei [...], selecionar o que eu vou trabalhar. E o livro, e assim você está trabalhando aqui bacia hidrográfica no Brasil e o próximo capítulo passa lá para União Européia. Então é uma coisa deslocada. *Então porque eu não tenho uma orientação firme falando que tenho que seguir, eu mesmo que vou seguindo uma lógica*. Esse professor da universidade falou: “assim não, sua apostila está ok, está seguindo uma linha de raciocínio”. Ele falou que a apostila está bacana. (Dalva, UEG).

A professora Dalva (UEG) demonstra ter segurança de que desenvolveu um saber próprio para selecionar os conteúdos a serem ensinados. Para isso toma como referência o local e o modo de vivência dos alunos. Mas, ao mesmo tempo, sente-se sozinha e sem apoio para decidir sobre a objetividade, ou melhor, a validade dos conteúdos por ela ensinados, para que seus alunos possam fazer as provas do vestibular e melhor compreender o mundo em que vivem.

Nesses termos, nos argumentos dos professores, verifica-se que cada um constrói, à sua maneira, uma justificativa para a seleção dos conteúdos que ensinam, explicitando, portanto, a sua “autonomia” nessa tarefa. Para tanto, destacam o vestibular como critério ou preocupação, como é o caso das professoras Angélica (UFG) e Dalva (UEG); a decisão por continuar ou não o ensino de determinado conteúdo conforme o interesse e a motivação dos alunos, o que é utilizado pela professora Elicia (UFG); a busca do modo mais racional de estruturar os vários conteúdos ensinados, como o fazem os professores Raimundo (UCG) e Valdomiro; e, principalmente, a estruturação do currículo do Ensino Médio, mediante a elaboração de apostilas, procedimento adotado pela professora Dalva (UEG).

As justificativas dos professores sobre os conteúdos que ensinam expressam suas ações no processo de transposição/mediação didática e, portanto, de construção da . Conforme exposto antes, a ação dos professores na transposição didática ocorre em um campo específico desse processo. Vale-se de Chevallard (1995, p. 38) para explicar essa ação:

Sozinho, diante de seus alunos, o professor pensará em retocar seu curso, em geral segundo uma combinação simples (por exemplo, alterando a ordem dos elementos). [...] Para uma reforma dos currículos, os meios, e com eles as ambições, adquirem outra dimensão, já não se trata de uma simples organização por permutação, mas sim uma verdadeira reformulação do conjunto de conteúdos.

Na teoria da transposição didática de Chevallard (1995), os professores interferem na estrutura do currículo e do saber escolar no nível de seleção de conteúdos, sendo que as transformações estruturais do currículo dependem da regulamentação estatal, ou para ser mais preciso, do incentivo à publicação de livros didáticos, embora expressem os interesses e as ações de diversos grupos. Sobre o papel dos livros didáticos enquanto expressão curricular, Lopes (2007) argumenta que esses livros constituem-se como uma base curricular mais eficaz do que os princípios expostos pelos currículos nacionais, tanto é que a política de regulamentação e avaliação desses livros precede às políticas de elaboração dos currículos nacionais.

A função social e pedagógica do livro didático, segundo Schäffer (1999a), é a construção do conhecimento a partir do texto escrito. Trata-se de instrumento prioritariamente utilizado em sala de aula, cujo vigor advém das más condições de trabalho e de formação do professor. O livro, como expressão de um conjunto de conteúdos a serem ensinados, tem sido visto como um instrumento de homogeneização social, na medida em que ele é comum a todos os alunos, independentemente de sua cultura ou classe social. Assim, segundo Schäffer (1999a), o livro passa a ser um instrumento essencial na produção e reprodução do modo de produção dominante na sociedade. Nesse sentido, a autora explica que a política de regulamentação da produção e distribuição do livro didático de Geografia no Brasil é intensa e remonta ao período imperial, quando esses livros eram importados de Portugal e da Espanha. A produção do livro didático brasileiro é incentivada pelo movimento modernista da década de 1920 e uma consequência direta da Revolução de 1930. Nesse contexto da década de 1930, Miguel Said Ali e Delgado de Carvalho produzem e publicam os primeiros livros

didáticos de Geografia brasileiros, que são também a expressão da ciência Geográfica produzida no Brasil, antes mesmo da instituição dos cursos universitários de Geografia nas universidades de São Paulo e Rio de Janeiro.

Embora se admita que o livro didático seja um eficiente meio de divulgação do currículo prescrito, recomenda-se não supervalorizá-lo, em detrimento da ação e das condições de trabalho do professor. Lopes (2007), por exemplo, critica as pesquisas sobre o livro didático, por não questionarem a real concepção política e ideológica que eles veiculam, tendo em vista o centralismo que ele assume no currículo escolar. Nessa direção, ao centrar o foco nos problemas conceituais e pedagógicos, as pesquisas sobre o assunto reafirmam o lugar dos livros no currículo escolar, ao passo que atendem aos interesses das avaliações oficiais e do mercado editorial, em detrimento da defesa do protagonismo da escola e do professor na elaboração curricular.

Na área do Ensino de Geografia, Pinheiro (2005, p. 92) apresenta uma pesquisa em que enfoca estudo feito sobre o livro didático.

[Trata-se de] vinte pesquisas, todas dissertações de mestrado, [que] trataram do foco temático livro didático, com estudos baseados em diagnósticos desses materiais e sua inserção no ensino de Geografia e na sala de aula, sua influência no ensino-aprendizagem dos alunos e na prática do professor, e possíveis contradições conceituais.

Ao questionar a atual concepção do livro didático, Lopes (2007) propõe que esse livro seja destituído do adjetivo “didático”, por entender que a didatização deve ser realizada pelo professor a partir do uso de diversos livros. Segundo a autora, embora o livro didático seja passível de múltiplas leituras, ele privilegia sentidos e significados que invocam uma determinada racionalidade a ser atingida por professores e alunos. A compreensão de livro didático, para Lopes (2007, p. 222), é a como segue:

[...] os livros poderão ser pensados como produções culturais que façam sentido para além dos limites da ação pedagógica [...] Dessa forma, não será a solução do professor com deficiência na sua formação, do aluno sem acesso a outras possibilidades culturais, nem deve ser pensado como a forma de constituir o currículo nacional.

Na proposta de Lopes (2007), o professor é o sujeito produtor da didatização dos textos escritos, realizada no cruzamento dos textos aos quais teve acesso na sua formação e na sua prática.

Nas avaliações acerca do papel do professor no ensino, Chevallard (1995) e Lopes (2007) afirmam que a ação do professor na construção do currículo escolar é relevante, assim como o é para o desenvolvimento do saber escolar. No entanto, o primeiro autor chama a atenção para o fato de, na realidade, a ação do professor não ir além da reorganização dos conteúdos propostos pelos currículos oficiais. Já a segunda autora argüi que o limite da ação do professor na elaboração curricular é imposta pela lógica que esse currículo assume via livro didático.

Na expectativa, por conseguinte, da superação dessa lógica, Lopes (2007) propõe a reorientação da concepção dos livros utilizados na escola, no sentido de ir contra a didatização dos livros. Isso porque qualquer livro na escola é passível de uso, desde que seja selecionado com base no contexto da escola e das intenções do professor.

Nas análises da ação dos professores na elaboração curricular – e também do saber escolar – é relevante destacar que, embora eles usem o livro didático como um orientador dos conteúdos a serem ensinados, há a argumentação de que não obedecem à sua seqüência didática. Asseveram também que não usam exclusivamente esse tipo de material na elaboração de suas aulas. Para tanto, citam revistas, mapas, vídeos, músicas, textos de internet e livros literários, mas destaca-se, sobretudo, a formação acadêmica sobre o assunto, pois é ela que possibilita o professor selecionar as diversas fontes citadas.

Nota-se que tais professores, pelo fato de também se utilizarem de outros textos, tanto afirmam a utilização do livro quanto a negam. Veja-se que a adoção de outros textos é feita em momentos de fuga do cotidiano, em que não houve referência aos textos de caráter acadêmico-científico. Assim, a seleção dos textos básicos que orientam o ensino realizado pelos professores expressa uma das dimensões de seus saberes sobre a Geografia Urbana Escolar.

Visto por este ângulo, de fato, o ensino realizado pelo professor está além da do livro didático e da Geografia acadêmica tratada na universidade, apesar de possuir relações estreitas com essas geografias. Para corroborar essa afirmação, mais uma vez utiliza-se de Cavalcanti (2006, p. 119), que diz que a “verdadeira” é aquela ensinada pelos professores na aula:

A é o conhecimento geográfico efetivamente ensinado, efetivamente veiculado, trabalhado em sala de aula. Para sua composição, como já foi dito, concorrem a Geografia acadêmica, a Geografia “didatizada”, a Geografia da Tradição prática. Essa composição é feita pelos professores no coletivo, a partir do conhecimento que constroem sobre a .

As metodologias de ensino utilizadas pelos professores, isto é, as suas ações para efetivar o ensino também explicitam o seu papel na elaboração do saber escolar. Na seqüência, apresenta-se uma descrição das aulas ministradas pelos professores deste trabalho, com base no período de observação das aulas, destacando-se os conteúdos e as metodologias adotadas. Para tanto, vale-se da compreensão de que essas aulas expressam o modo segundo o qual a cidade é ensinada na escola. Nesses termos, associaram-se à descrição das aulas realizadas pelos professores alguns conceitos geográficos que potencializam o ensino de cidade.

A professora Dalva (UEG), por exemplo, elabora os planos de cursos para o Ensino Médio com base em diversos livros didáticos, textos de internet e letras de música, especialmente o *rap*, livros literários. A professora ensinou os conteúdos mídia, meios de comunicação, globalização e fluxos de informação, conforme destacado no Quadro 9, utilizando-se do *rap*, bem como da leitura em tom teatral e questionador de textos sobre o papel da mídia em nossa sociedade. Os textos foram “crítica ao BBB” e a “Televisão como o novo mito da caverna”. A música foi “Televisão”, do álbum *O Pancadão do Rap*. Em um conjunto de aulas ministradas aos sábados, como reposição de greve, a professora discutiu com os alunos o livro *Casa grande e senzala*, de Gilberto Freyre. Boa parte dos alunos participava e prestava atenção às aulas, mas a discussão não ia além da enumeração de diversos fatos do cotidiano, com ênfase para o papel nocivo das telenovelas, *reality shows* e outros programas televisivos na formação de uma consciência crítica.

A ensinada pela professora Dalva (UEG) é construída pela leitura que ela faz de um conjunto de textos de várias fontes e naturezas: didático, internet, poético, musical e literário. A linguagem e a cultura dos alunos é outro elemento que compõe a Geografia ensinada por essa professora. A prática de ensino da professora confirma o enunciado de Saviani (1998), segundo o qual o saber escolar é constituído a partir das demais formas de saber que compõem a cultura global da sociedade. Assim, para que os alunos construam noções sistematizadas sobre mídia, globalização e outros conteúdos, a professora parte do saber espontâneo dos alunos com a intenção de reforçá-lo e principalmente de superá-lo. A busca pela superação não só das concepções iniciais dos alunos, como também da mudança de

seu “modo de vida”, é uma expectativa da professora, quando ela parece esperar que eles deixem de ver televisão, ou pelos menos alguns programas, e passem a ler livros; que tenham cuidado com suas ações; enfim, que evitem contribuir com o crescimento do mercado midiático. O interessante é que o debate é encaminhado pela professora mais em uma perspectiva de conciliação do que de confronto. Nesse sentido, ao usar a linguagem do aluno (como, por exemplo, as gírias “fera”, “louco demais”), e ao ler os textos em tom teatral a professora prende a atenção dos alunos a um conteúdo sistematizado. Assim, ao invés de propiciar um choque de culturas – científica e cotidiana, do embate entre o saber escolar e espontâneo, como bem destacou Lopes (1997) –, há um diálogo em que alguns alunos podem mudar suas concepções, sem que isso lhes provoque transtornos. Em seguida à aula, puderam ser ouvidas expressões como as seguintes, ditas pelos alunos, a respeito do conteúdo mídia: “gosto do assunto, porque é do dia-a-dia”, “gosto de fofoca”, “prefiro ver filme a ler livro”.

Ao tratar o tema globalização, a professora expôs no quadro-giz três princípios que fazem parte do processo de globalização: moeda universal (o dólar); mercadorias distribuídas em todo o mundo; e pessoas que circulam com maior facilidade pelo mundo. Também, através de leitura do texto do livro didático em tom teatral, a professora expôs a temática para os alunos em uma explicação rápida, na qual analisou o mapa do livro, identificando a localização dos principais fluxos de informação do mundo. A professora solicitou que os alunos lessem a legenda e respondessem oralmente às seguintes questões: onde estão os maiores fluxos? Quais são as escalas mais importantes de linhas aéreas?

Alguns alunos responderam aos questionamentos, de modo concentrado e consciente. A professora continuou a leitura do texto, com destaque para os pontos contraditórios da globalização como o desemprego, a exclusão digital, o tráfico de drogas etc. Todos os temas abordados pela professora Dalva (UEG), no segundo ano do Ensino Médio, perpassam a temática conceitual da cidade, embora a temática urbana não tenha sido abordada explicitamente. O conteúdo sobre mídia, por exemplo, é estreitamente interligado com o conceito de modo de vida urbano; paralelamente, o conteúdo globalização, em especial o destaque para a concentração dos fluxos de informação, é um importante ponto de partida para se discutir a temática conceitual da cidade global. Dos professores da pesquisa, a professora Dalva (UEG) foi a que apresentou maior autonomia no processo de proposição e abordagem dos conteúdos ensinados.

A temática cidade foi objeto de ensino da professora Elicia (UFG) na 5ª série do Ensino Fundamental. A relação cidade–campo, a diversidade entre o modo de vida na cidade e no campo, o município e a produção industrial foram os conteúdos abordados. A prática de

ensino de Elicia é baseada essencialmente no livro didático, tanto no que concerne aos conteúdos a serem ensinados quanto na proposição de atividades para os alunos. Os alunos, na maior parte das aulas, foram solicitados a responder às tarefas propostas no livro didático. Mas houve uma aula “diferente”, em que os alunos tiveram a oportunidade de discutir a temática de modo mais participativo. Ao tratar do conceito de município, a professora realizou uma aula usando o método de ensino construtivo, que teve dois momentos essenciais. No primeiro momento, a professora expôs o mapa de Goiás no quadro e solicitou que os alunos escolhessem uma cidade. A maioria dos alunos escolheu uma cidade que possuía um significado especial para ele. O papel afetivo é tão importante para esses alunos, que um deles exclamou preocupado: “professora, nesse mapa não tem Piauí!”. Aí a professora afirmou: “não”. Após a euforia na escolha da cidade, a professora explicou para os alunos que na realidade o que eles tinham identificado no mapa não era uma cidade, e sim um município. A partir de então, se iniciou o segundo momento da aula. Nessa segunda etapa, Elicia (UFG) questionou os alunos sobre o seu local de moradia, se nesse local havia zonas urbana e rural e solicitou que enumerassem oralmente as atividades e as coisas que existem nas zonas rural e urbana e as expôs no quadro. Dos elementos elencados para a zona urbana, inseriram-se *shopping*, carros, metrô, poluição, rodovias, aeroportos e casas; para a zona rural, os alunos citaram matas, fazendas, animais e rios. Diante dessa situação, Elicia (UFG) questionou os alunos sobre a grande diferença entre as zonas urbana e rural. Em sua conclusão, a professora destacou três pontos: quantidade de população; a sofisticação existente na zona urbana; a existência de algumas fazendas com alta tecnologia, a exemplo das localizadas na cidade de Rio Verde, GO. O reparo que pode ser feito a essa etapa é a seguinte: apesar de esses pontos serem verídicos, eles não explicam o princípio gerador das diferenças espaciais entre cidade e campo, pois não aborda as causas e motivos propiciadores do processo de urbanização tampouco as transformações no modo de produção.

A prática do professor Raimundo (UCG) também é fortemente baseada no livro didático. Na maior parte de suas aulas, ele realiza leitura desse livro com o grupo de alunos, com posterior explicação e sistematização no quadro do texto lido. Após essa etapa, o professor solicitou que os alunos respondessem às atividades propostas pelo livro. Foi com base nessa seqüência metodológica que o professor Raimundo (UCG) tratou os conteúdos: equinócio/solstício, tipos de clima, tipos de vegetação e hidrografia na 5ª série do Ensino Fundamental; na 6ª série, os conteúdos abordados foram: formação do povo brasileiro, regionalização do Brasil, sub-regiões do Nordeste, bem como os aspectos econômicos do Nordeste (Quadro 8). Na 6ª série, o professor utilizou algumas metodologias de ensino

diferenciadas, além da identificada anteriormente, como seminário e uso do mapa. Mais uma vez, entende-se que os conteúdos abordados pelo professor Raimundo, de certo modo, estão relacionados à temática da cidade. A discussão sobre clima, vegetação e hidrografia, por exemplo, pode ser feita de modo contextualizado com o processo de urbanização da sociedade, de instituição do modo de vida urbano e suas conseqüências na valoração, bem como na transformação do clima, da vegetação e da hidrografia.

Os conteúdos ensinados na 8ª série constituem-se a partir da enumeração de caracteres físicos, humanos e econômicos dos diversos continentes da Terra. Acredita-se que eles carecem de um enfoque mais integrado, para a compreensão atual da sociedade que se apresenta: articulada em rede, com diversos conflitos territoriais, étnicos e culturais, bem como com intensas desigualdades econômicas. Contudo, embora estruturada de modo fragmentado, a presente nos livros didáticos da 8ª série pode tomar um rumo diferente, desde que o professor busque tratá-los de modo articulado a uma temática. Por exemplo, pode ser feito a partir da temática urbana, via formação de conceitos como cidade global, centralização, segregação, periferia, migração, território e fronteira.

A ensinada pelo professor Valdomiro (UCG) também é fortemente baseada no livro didático. Na maior parte de suas aulas, ele expunha os tópicos de conteúdos sugeridos pelo livro no quadro-negro, fazia uma breve explicação e solicitava que os alunos fizessem a atividade sugerida pelo livro didático. Em momentos esporádicos, como às vésperas das férias escolares, o professor argumentou que gosta de fazer uma aula diferente e mais leve. Em uma dessas aulas, na 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, ele exibiu dois documentários sobre os temas reciclagem e a construção da hidrelétrica de Itaipu. Esses conteúdos também estão intrinsecamente relacionados à temática da cidade, pois a sociedade urbana, em especial a brasileira, é ao mesmo tempo altamente consumidora de energia elétrica e produtora de lixo, o que traz como conseqüência a produção do desenvolvimento econômico e da instituição de graves “problemas” como a poluição dos recursos hídricos, do solo e do ar, além da expropriação do modo de vida tradicional da comunidade ribeirinha em detrimento do modelo energético hidrelétrico.

A professora Angélica (UFG) adota como metodologia principal a exposição de resumos do texto do livro didático no quadro-negro, com posterior proposição de exercícios também expostos no quadro. Sempre que tinha uma oportunidade em sala, a professora explicava oralmente o conteúdo abordado. Os conteúdos ensinados nas três séries do Ensino Médio, conforme o Quadro 9, abordavam as seguintes temáticas: estrutura fundiária, legislação agrária e relações de trabalho no campo brasileiro; fordismo, keynesianismo e

toyotismo; Estado, globalização e cidadania. Todos esses conteúdos contribuem com a explicação da cidade contemporânea. Um dos elementos que levam a entender o processo de formação dessas cidades é o processo de industrialização baseado em diversos sistemas de produção, dentre eles o fordismo, o keynesianismo e o toyotismo; bem como a migração campo– cidade, impulsionada tanto pelo processo de industrialização quanto pelo processo de concentração fundiária, subsidiado por uma legislação que não facilita o acesso à terra para os desprovidos financeiramente. Nessas condições, a globalização surge como uma das conseqüências da produção industrial em larga escala, e a concentração da população na cidade faz com que as diferenças socioeconômicas, antes mascaradas pelas condições de vida no campo, sejam explicitadas no espaço urbano, e a luta pela garantia da cidadania passa a ser mais acirrada.

O ensino empreendido pelo professor na sala de aula assume características próprias em decorrência do ordenamento que o professor dá ao conteúdo, das condições espaciais da sala de aula e da escola, bem como da condição espacial dos alunos e dos professores. Em todas as escolas da pesquisa, situadas nas regiões norte, central e sudoeste de Goiânia, os alunos se mostraram apáticos e alheios às aulas. Os raros momentos de participação efetiva foram obtidos pelos professores ao usarem instrumentos como mapas e música de *rap*, além dos momentos em que professores realizavam leituras em tom teatral e/ou faziam questionamentos aos alunos. Parece que os alunos carecem de animação, de motivação, de envolvimento pelos objetos culturais (conteúdo) abordados em sala de aula, o que não é uma tarefa fácil de ser realizada, posto que o professor lida/equilibra-se no encontro/confronto de culturas na escola.

Conforme Forquin (1993) a escola é um lugar de culturas, especialmente de três tipos: a cultura escolar, que diz respeito aos conteúdos de ensino; a cultura da escola, isto é, das normas e ritos do espaço escolar; e a cultura dos alunos e professores, que ilustra a origem e o lugar socioespacial de alunos e professores. Conforme observado na pesquisa e em outros estudos de caso, nos primeiros anos de carreira o foco dos professores volta-se, predominantemente, para dois tipos de cultura existentes na escola traduzidos na relação com os alunos e com a organização burocrática da instituição, de modo que o conteúdo de ensino é relegado a segundo plano às indicações do livro didático, a discussão sobre a didatização e a dimensão pedagógica do conteúdo não emerge com frequência nos debates realizados pelos professores. A supervalorização de algumas culturas em detrimento de outras resulta no “insucesso” do ensino escolar, pois se acredita que o “sucesso” desse ensino só é passível de ser alcançado via equilíbrio entre essas três esferas da cultura existente na escola. Isto é, o

ensino será satisfatório ao ser realizado em uma escola com boas condições e relações de trabalho, a partir de uma abordagem crítica dos conteúdos, bem como de metodologia de ensino que vise à formação de conceitos pelos alunos sem desconsiderar as condições objetivas de vida, os conhecimentos cotidianos, os interesses e motivações desses alunos em relação ao ensino e à instituição escolar. Nesse conjunto, as condições objetivas de vida dos professores, assim como suas motivações pessoais e profissionais em relação ao ensino também devem ser consideradas.

Desse modo, conhecer a concepção dos professores sobre o ensino da cidade na escola, bem como suas condições de trabalho com esse tema, é uma tarefa útil para os objetivos deste trabalho.

Os relatos dos professores sobre o ensino de cidade podem ser classificados em dois grupos: o primeiro traz em seu bojo alguns conceitos para analisar a cidade, como cidade na história, urbanização, hierarquia urbana, expansão urbana, relação cidade campo, centro e periferia (Angélica, UFG; Valdomiro, UCG; e Dalva, UEG); o segundo associa a cidade principalmente ao mundo vivido, à paisagem, à relevância de tratar esse conteúdo de modo articulado com as experiências dos alunos (Raimundo, UCG; Dalva (UEG).

A professora Angélica (UFG) compreende a cidade tendo como referência as características que ela assume ao longo da história. Essa concepção remonta à sua formação na universidade. No entanto, para essa professora, na escola o conceito de cidade assume outras proporções, em que o tema é abordado conforme a proposta curricular de cada série escolar. Para tanto, os conceitos relativos à cidade são tratados de modo isolado, como no caso da urbanização, e/ou em decorrência do ensino de outros conteúdos como industrialização, regiões brasileiras e migração. Destaca-se, portanto, que o currículo escolar (os livros didáticos) não tem a cidade como eixo central da análise.

Em sala de aula nesse semestre eu não entrei nesse conteúdo, porque eu não tive como. Eu sou obrigada a cumprir o planejamento que não fui eu quem fez. *O que eu trabalhei com o pessoal do primeiro ano foi o conteúdo de urbanização, a questão da migração, um pouco dos problemas da cidade, da metrópole, mas, assim, trabalhar o tema a cidade não.* Não da forma como eu estudei na universidade, saber desses problemas desde o início da concepção do que é uma cidade até os dias atuais a seus conceitos básicos desde o início. Para a segunda fase do Ensino Fundamental, na 7ª série, *trabalhei aqueles conceitos de industrialização. Aí entra um pouco nos temas da cidade, porque os problemas ambientais que as indústrias vão trazer para a cidade.* O livro da 8ª série era voltado mais para a Geografia política, o livro de 6ª série às divisões regionais do Brasil, o livro do 7º ano, mais diversificado, tratava um pouquinho sobre indústria, migração, mas muito superficial, nunca cheguei a trabalhar a fundo o tema. (Angélica, UFG).

Esse livro mesmo, que eu trabalho, que é o do Moreira e Sene, ele não tem um capítulo voltado para a cidade. Ele fala sobre a urbanização, um pouco da problemática da cidade, mas ele não dá essa noção abrangente da cidade, que a gente teve na universidade. *Para mim foi muito bom saber como surgiu e de onde vêm os problemas urbanos. Eu lembro até hoje o professor falando sobre a Grécia antiga, onde não tinha esgoto, as pessoas faziam suas necessidades e jogavam na rua. Depois com a revolução industrial teve toda aquela problemática do lixo. Isso daí você não encontra em livro didático. Pode ser que tenha nos livros de História, mas em Geografia não tem. Eles não têm essa visão mais abrangente; eles são mais voltados para essa visão mais atual, no máximo a partir do século XIX. Os livros didáticos são voltados para a Geografia Política, sobre a Geografia Urbana, e a Geografia Física eles dão umas pinceladas, mas por cima. (Angélica, UFG).*

O professor Raimundo (UCG), no ensino de cidade na escola, relaciona-o com sua formação na universidade e elucida a relevância dessa formação para sua prática, associando o conceito de cidade à realidade vivida pelos alunos. Nota-se, portanto, que se esse professor possui uma concepção mais elaborada para a cidade, além daquela relacionada com o vivido, essa concepção não foi explicitada na sua fala, tampouco em sua prática observada.

O que estudei na universidade ajuda bastante. Ajuda porque existem alguns elementos discutidos por alguns autores, que discutem a questão urbana na Geografia, que são muito próximos da realidade dos nossos alunos. A gente acaba sempre parafraseando alguns autores quando vamos tratar de certos assuntos. Às vezes, você pode pensar que os textos [...] trabalhados na universidade, que são tão herméticos em suas palavras, será que vão acrescentar alguma coisa para os nossos alunos? Acrescenta sim, sem dúvida alguma, porque estão muito próximos da realidade. Querendo ou não, os textos não estão distantes da realidade do próprio ser humano. (Raimundo, UCG).

O professor Valdomiro (UCG), no ensino de cidade na escola, relaciona-o com sua formação na universidade e argumenta que sua formação se centrou no desenvolvimento histórico da cidade, mas ele prefere estudar a cidade atual em especial Goiânia. Ele referiu que a temática de que mais gosta de tratar é a relação homem–natureza e o faz tendo a cidade como ponto de partida. A concepção que esse professor possui da cidade é vislumbrada a partir da análise que ele faz de Goiânia. Nessa análise, o professor elucida alguns conceitos para pensar a cidade como: hierarquia urbana (apesar de ter usado termos inadequados quando se referiu a Goiânia como um centro expandido e posteriormente como uma megalópole); a expansão urbana; imbricação de atividades rurais e urbanas no interior da cidade.

Eu gosto muito de trabalhar esse tema. Quando você vai trabalhar a relação homem–natureza, utilizo a cidade como fator principal, principalmente, *Goiânia. Essa cidade, de um tempo para cá, perdeu a sua característica, deixou de ser um centro expandido e*

passou a ser uma megalópole, isso porque ela atende a uma necessidade não só da população de Goiânia, mas sim da população do entorno. *Ela perdeu sua característica, deixou de crescer para dentro e passou a crescer para fora*, o que significa na horizontalização da cidade, na perda de sua característica de atividade rural, em detrimento da atividade urbana. A atividade urbana fica dentro do rural e atividade rural dentro do urbano.

A professora Dalva (UEG) discorreu sobre o ensino de cidade na escola relacionando-o com sua formação na universidade. Ela associou a cidade à realidade e ao lugar dos alunos. Na descrição que a professora fez dessa cidade, destacou os conceitos de periferia, segregação e centro. Defendeu uma proposta em que o ensino desse conteúdo passa pela vivência, pela prática de cidade. Para tanto, exemplificou essa associação quando ensinou os conteúdos população e renda.

Mas isso aí é uma questão de convivência, de prática. Você mora em uma cidade, você assiste jornais, você lê jornal, você tem alunos que moram em periferia, você tem aqui na sala de aula. *Você traz para a sala de aula tudo isso que eu via lá na teoria*. Na sala eu tenho alunos que moram em bons setores, eu tenho alunos que moram em periferia, eu tenho alunos que moram em setores que são considerados, aqui em Goiânia, os mais violentos, os mais perigosos para estar andando. E os alunos trazem isso para a sala. *Eu não preciso disso na faculdade*. Aqui os alunos contam para mim, quando estou trabalhando, por exemplo, *quando eu trabalhei economia e sociedade, que eu trabalhei a questão de população e renda, que eu trabalhei muito essa questão de localidade*. Por exemplo, até nessa questão do falar as pessoas que moram mais na periferia têm um diálogo diferente. Você vai conversar com ele é gíria. É diferente de uma pessoa que mora mais para o centro. E essas aulas eram enriquecidas com a própria experiência do aluno, porque na sala eles falavam: “olha onde eu moro, é assim: não tem água encanada, falta água, não tem infra-estrutura adequada” (Dalva, UEG).

Ao explicarem sobre a sua concepção de ensino de cidade, os professores destacaram as especificidades da Geografia acadêmica e escolar, apontaram a necessidade de considerar a realidade do aluno para empreender o ensino e fizeram uma leitura baseados em conceitos geográficos sobre essa realidade, apontando para a relevância da formação universitária para a prática desses professores. Contudo, parece que os professores não têm ciência de uma estrutura conceitual para pensar o urbano, uma vez que se notou que eles abordam o urbano a partir de apenas um conceito, como o fez a professora Angélica (UFG), por exemplo, que tratou o conceito de cidade. Já o docente Raimundo (UCG) não explicitou nenhum conceito. O professor Valdomiro (UCG), por sua vez, abordou de modo impreciso o conceito de megalópole, mas referiu-se também à expansão urbana. A professora Dalva (UEG) desenvolveu o conceito de periferia.

Em sua prática de ensino, os professores não conseguiram se desvencilhar da estrutura proposta pelos livros didáticos, isto é, com exceção da professora Dalva (UEG), não propuseram um plano de curso estruturado com base em sua concepção de ensino de Geografia, de ensino de cidade. No entanto, essa prática possui também elementos preñes de inovação e de possibilidade de superação da cultura instituída, expressos na leitura que os professores fazem da realidade do aluno, na busca de associação entre o ensinado e o vivido, no interesse de tomar o lugar de vivência como objeto de estudo e de ensino na escola, e, principalmente, na identificação das especificidades da Geografia Urbana Acadêmica e da Geografia Urbana Escolar.

Nesse quadro, pode-se encontrar uma das razões para a carência do pensamento conceitual que esses professores possuem sobre a cidade, visto que a formação inicial, dentro dos limites apresentados no Capítulo 2, se constituiu como único tempo destinado à sistematização desse conceito e que a escola não propicia a continuidade dessa formação. Todos os professores argumentaram que os seus planos de ensino são elaborados em suas casas, essencialmente, aos sábados pela manhã, quando não têm atividades na escola nesse dia.

Eu costumo fazer no final de semana em casa, final de semana. Sábado, eu vou planejo minhas aulas. (Dalva, UEG).

Eu faço em casa. Para o colégio particular, eu faço aos fins de semana. Raramente eu faço durante a semana, mais é aos fins de semana, é no sábado pela manhã, que é o dia que eu tiro para planejar minhas aulas semanais. (Valdomiro, UCG).

Em casa, na escola não dá tempo. (Angélica, UFG).

Depende, às vezes, nunca é todo dia, numa mesa, numa sala. Às vezes, é cinco minutos antes de entrar na sala, ou às vezes eu passo um pouquinho à frente e estou em casa assistindo televisão aí eu penso assim, nossa, amanhã eu vou fazer isso e isso com os meninos! Aí eu já venho assim. (Elicia, UFG).

As falas dos professores expressam suas precárias condições de trabalho. A escola não se constitui como lugar de estudo do professor e quando possui um local para guardar o seu material de trabalho, raramente este transcende quarenta centímetros quadrados. Na carência de espaço/tempo de reflexão instituído na escola, a territorialização do professor nesse espaço é constituída nas sucessivas salas de aulas, com conjuntos de alunos e conteúdos específicos, onde o professor atua ao longo dos turnos de trabalho. Em um único turno de trabalho, o professor ministra aula para até cinco turmas e séries diferentes, lidando em média

com duzentos alunos. Nesse ritmo, o professor é engolido pelo tempo, que passa a ser computado em minutos: minutos para o final da aula; minutos para o término do intervalo partilhado com os colegas em uma pequena sala, boa parte das vezes, sem cadeiras para descansar, ao som de brincadeiras e confusões de crianças e adolescentes no pátio da escola, que também aproveitam esse precioso tempo para fazer o seu grito de “liberdade”; minutos para o término do turno. Há também a contagem em dias: dias para o fim da semana, dias para o término do semestre, dias para a próxima paralisação. Nesse ritmo, a escola é um lugar onde os vínculos sociais entre os profissionais/trabalhadores são frágeis, não se conhece o colega de trabalho, não se partilha com ele experiências, e as conversas, quando ocorrem, têm como foco a indisciplina e o desinteresse de alguns alunos, o aumento do salário; em momentos especiais, como final de ano, a escola (direção) organiza festa de confraternização em locais exteriores à escola, pois a escola parece não ser o lugar em que os professores desejam estar, pois nela reina uma apatia, de modo que muitos vão sobrevivendo pelo fato de terem um emprego e pelo medo de mudar de profissão depois de tanto investimento. As raras reuniões realizadas no curto intervalo, na grande parte das vezes, têm como foco os informes/ordens de instâncias superiores, a decisão rápida e frenética sobre o próximo conselho de classe, comemorações dos dias da páscoa, mães, festa junina etc. Assim, mais uma vez o debate sobre o conteúdo a ser ensinado é relegado a segundo plano, ou melhor, ao bel-prazer de cada professor, especialista de cada disciplina, para que sozinho e no espaço/tempo que possuir decida por onde trilhar.

Essa realidade é reconhecida há muito tempo. Portanto, aqui cabe destacar que a formação dos saberes docentes sobre a Geografia Urbana Escolar é marcada por um conjunto de precariedades, as quais vão desde a opção pela profissão professor de Geografia, passam pelo percurso universitário e desembocam nas condições de trabalho na escola. Há, assim, um movimento amplo que não possibilita creditar as fragilidades da ensinada à formação na universidade, tampouco às condições de trabalho professor, menos ainda às suas aspirações pessoais, sem considerá-los em conjunto e ter como referência o papel do Estado e da estrutura socioeconômica nesse processo. Isso sem contar o papel da ciência, do conhecimento, como discurso de legitimação e de crítica dessa realidade.

Nessa direção, o argumento de Arrais (2005) é relevante, em que se destaca o papel da regulamentação estatal na formação e atuação do profissional de Geografia. Para Arrais, a atuação desse profissional é maior na área do ensino, não porque é o interesse principal da maior parte dos egressos da formação inicial, mas sim porque aí está a maior quantidade de postos de trabalho legalizados para a atuação do profissional de Geografia. O

autor conclui que a atuação profissional do geógrafo não ocorre simplesmente por interesse pessoal, mas também em decorrência do campo de trabalho instituído por vias políticas, sejam estatais ou de outros grupos sociais, conforme explicitado no processo de evolução da Geografia, em direção a uma disciplina escolar.

Straforini (2004) analisa a prática de ensino escolar com base nos referenciais filosóficos que orientam a ciência geográfica e a , bem como a relação entre ambas. Assim, o ensino tradicional é legitimado via união frutífera com a Geografia tradicional, tendo o positivismo como aliança. Segundo o autor, a filosofia positivista possibilitou a legitimação acrítica dos processos de urbanização, de construção dos estados-nações e conseqüente escolarização da sociedade, fundamentada na institucionalização de disciplinas centradas na racionalidade objetiva e científica da modernidade. Prosseguindo o desenvolvimento de sua tese, o autor argumenta que as bases do positivismo foram colocadas em xeque pelos intelectuais e movimentos sociais, que encontraram na dialética marxista uma via mais consistente para a compreensão da realidade. Assim, a Geografia crítica, de base dialética, propicia um ensino que visa o entendimento da sociedade através da relação espaço-tempo sob uma visão de totalidade. Essa concepção de Geografia requer uma concepção de ensino que vise à transformação da sociedade, a partir da construção do conhecimento sobre a realidade e sustentado na teoria crítica e no contexto vivido pelos alunos. Sob essas condições, para Straforine (2004), a Geografia crítica só é possível na escola via adoção do socioconstrutivismo como concepção teórico-metodológica de ensino. Nesse sentido, para o autor, não basta o livro didático veicular uma concepção de crítica. Para isso é necessário um ensino construtivo com objetivos norteadores definidos e metodologias consistentes, com o aluno e a realidade social como foco do processo.

Nos casos analisados neste estudo, parece que as escolas ainda não apresentam as condições objetivas para a instituição do ensino crítico, pautado no socioconstrutivismo. Contudo, apesar e em detrimento da realidade escolar, algumas ações dos professores sinalizam seus interesses em instituir uma prática de ensino crítica a partir do reconhecimento da realidade dos alunos e do interesse pela compreensão da realidade a partir do lugar. Essas ações possuem um caráter transformador, mas por enquanto elas não passam de atividades fragmentárias e isoladas, restritas à sala de aula, uma vez que o trabalho do professor é solitário – tanto dentro da própria escola quanto em relação aos pares que atuam em outras escolas.

A ação docente desenvolvida em sala de aula expressa ao mesmo tempo a proteção e a possibilidade de libertação em relação ao sistema educacional. Contreras (2002)

argumenta que, diante das pressões advindas de diversos âmbitos sociais e, principalmente, dos órgãos superiores de gestão da educação, os professores tendem a resguardar a sua ação à sala de aula protegendo-a de terceiros, pois esta se constitui como o seu único lugar de “liberdade”. Na contrapartida a essa ação dos professores, Nóvoa (1995) entende que um dos caminhos para a autonomia docente é partir da união dos professores em torno dos objetivos de socialização das práticas de ensino e condições de trabalho, com vistas à tomada de consciência de sua identidade profissional e de seu lugar na sociedade. Nesse projeto de Nóvoa, a escola deixa de ser concebida como uma instituição que visa à transmissão de conhecimento, como um lugar de trabalho, para tornar-se um lugar de construção do conhecimento, da formação do professor e dos alunos como sujeitos críticos da sociedade em que vivem.

De posse desses argumentos, pode-se pensar na instituição de uma organização dos professores em prol do protagonismo de sua ação nas escolas, via sua atuação na reorientação de suas condições de trabalho. Os caminhos para essa ação de libertação serão propostos e trilhados pelos professores, tendo por subsídio os conhecimentos construídos em sua formação inicial, no trabalho escolar, bem como por aqueles que serão construídos na organização. Nesse projeto, a organização dos professores da educação básica pode estabelecer parcerias com os professores da universidade com vistas à construção de um pensamento e de um discurso docente sobre o seu lugar na sociedade. Trata-se de uma mobilização dos professores em torno de sua história, de sua prática e da partilha de experiências de ensino, autogerida pelos docentes em função de seus interesses e dos interesses da comunidade em que trabalham. A intenção é que o corpo docente busque os meios para que as suas condições de trabalho, bem como as políticas estatais educacionais, sejam produzidas em função de suas indicações. Uma possibilidade, para isso, pode ser a organização de grupos autônomos de docentes em torno da confraternização de experiências de trabalho, práticas de ensino inovadoras e da elaboração de projeto de ensino em torno de temáticas de interesse dos professores. Esse grupo, inicialmente, pode ser organizado às margens das instituições de ensino – no sentido de que os professores podem realizar reuniões e projetos fora de seu horário de trabalho, o que de fato muitos professores já fazem, mas de modo solitário e isolado – para, num segundo momento, de posse de um projeto de atuação consistente, os professores consigam legitimar suas ações junto aos órgãos superiores de gestão da educação.

Essa é uma proposta passível de implementação, pois não tem como intenção inicial o confronto direto com a estrutura burocrática da educação, tampouco com as

estruturas da sociedade contemporânea. Pelo contrário, visa trilhar pelas lacunas dessas estruturas. Para exemplificar algumas possibilidades desse caminho, usa-se a proposta de Cavalcanti (2006), que defende a atuação ativa dos professores na gestão do projeto político-pedagógico da escola, no debate vinculado às demandas da academia e da sociedade, e principalmente na reflexão sobre o saber escolar ensinado.

Retomando a reflexão sobre a Geografia Urbana Escolar ensinada pelos professores, no tópico subsequente aborda-se esse tema é tratado nos livros didáticos de Geografia, da segunda fase do Ensino Fundamental, utilizados pelos professores.

3.2.3 Geografia Urbana Escolar nos livros didáticos

O livro didático de Geografia é o currículo prescrito e uma expressão da transposição didática da Geografia acadêmica em a ser ensinada.

A vinculação do livro didático ao currículo prescrito é legitimada pela política do livro didático no Brasil. Trata-se de uma política rigorosa quanto à qualidade dos livros produzidos no país, a qual é certificada a cada quatro anos, por níveis de ensino: primeira e segunda etapa do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em parte isso ocorre porque o Estado é o maior comprador do material. A política brasileira do livro visa que todos os alunos de escola pública possuam um livro didático de cada disciplina do Ensino Fundamental e algumas do Ensino Médio. A cada quatro anos os professores da escola podem escolher no catálogo ofertado pelo Ministério da Educação o livro didático que deseja usar em suas aulas. Ressalta-se que o governo não doa o livro ao aluno, mas sim faz uma concessão de uso ao longo do ano letivo, para que outro aluno possa usá-lo no período subsequente. A intenção é que um livro seja usado por quatro alunos no decorrer de quatro anos, o que de fato dificilmente ocorre por uma série de fatores. Assim, no meio desse período, algumas escolas públicas passam a ter problemas com a falta de livro didático para todos os alunos.

No caso discutido aqui, todos os professores utilizavam um livro didático escolhido por eles ou pelos colegas de trabalho que os antecederam na escola. Ressalta-se que a produção do livro didático é feita em coleções específicas para cada nível de ensino: primeira e segunda fases do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Conforme explicitado antes, os professores ministram aulas na segunda fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. As coleções utilizadas no Ensino Fundamental são as Sene e Moreira (2002), Lucci e Branco (2004a) e Moreira (2004); para o Ensino Médio, as de Moreira e Sene (2002), Almeida e Rigolin (2005), Lucci e Branco (2004b), Medice e Almeida (2000, 2005) (Quadro 10).

Como já se afirmou, o livro didático de Geografia é uma expressão da transposição didática da dimensão acadêmica em escolar da Geografia, na medida em que a elaboração do saber a ensinar nesse nível, com base em Chevallard (1995), é feito tendo como referência o saber sábio/acadêmico e sua conseqüente reelaboração em saber a ensinar/escolar. Esse processo ocorre na noosfera grupo, que é delimitado dentre outros sujeitos pelos escritores de livros didáticos. Os autores de livro didático, em sua maioria, são professores e pesquisadores ligados à universidade que possuem preocupação com o ensino. Alguns são professores da educação básica ou possuem experiência nesse nível de ensino. Mas quando elaboram esse material, o fazem a partir da chancela de um grupo de pesquisa da universidade, bem como da editora que publicará o material e principalmente em consonância com os critérios e normas exigidos pelo órgão do ministério da educação responsável pela avaliação do livro didático. A universidade, o saber acadêmico é, portanto, o lugar de partida dos elaboradores de livros didáticos, e as demais instâncias atuam na legitimação do saber escolar que é produzido por eles.

QUADRO 10. Coleções de livros didáticos do Ensino Fundamental e Médio adotados pelos professores de Geografia de Goiânia, no segundo semestre de 2007

Professor	Coleção de livro didático adotada	
	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Angélica (UFG)	Moreira (2004): Construindo o espaço	Moreira e Sene (2002): Geografia para o ensino médio: geografia geral e do Brasil.
Elicia (UFG)	Sene e Moreira (2002): Trilhas da Geografia	–
Dalva (UEG)	–*	Moreira e Sene (2002), Almeida e Rigolin (2005), Lucci e Branco (2004b), Medice e Almeida (2000, 2005) Apostila elaborada pela professora
Raimundo (UCG)	Lucci e Branco (2004a): Geografia: homem e espaço	–*

Fonte: Observação de aulas de professoras de Geografia egressas da UFG (Goiânia, GO) e UEG (Anápolis, GO). Organizado por Karla Annyelly Teixeira de Oliveira.

* Os professores não atuam nesse nível de ensino.

Analisou-se como a Geografia Urbana Escolar é abordada em três coleções de livros didáticos da segunda fase do Ensino Fundamental, a saber, Trilhas da Geografia, de Sene e Moreira (2002), Construindo o Espaço, de Moreira (2004), e Geografia: Homem e Espaço, de Lucci e Branco (2004a).

Dos resultados obtidos, identificou-se que o conteúdo cidade é abordado nas três coleções. A coleção Trilhas da Geografia trata o tema de modo gradativo ao longo dos volumes indicados para cada série (dos 46 capítulos do livro, oito tratam especificamente o

assunto cidade). As coleções Geografia: Homem e Espaço e Construindo o Espaço concentram o tema em algumas séries. A primeira o faz na 6ª sexta e 7ª séries, em capítulo do livro para cada série, e a segunda o faz na 6ª série, em um capítulo do livro (Quadro 11).

Na análise dos livros, verificou-se também que a cidade é abordada a partir de um conjunto de temas recorrentes em todos os livros, como cidade na história, urbanização e urbanização brasileira, rede e urbana e problemas urbanos. Esses temas também foram reconhecidos por Rockenbach (1993) em pesquisa sobre a Geografia Urbana em seis coleções de livros didáticos, dentre as quais estavam as coleções de Igor Moreira e Elian Allabi Lucci, que são objetos de análise neste trabalho. Na seqüência, apresenta-se a análise das três coleções no que diz respeito aos temas cidade na história, urbanização e urbanização brasileira, rede urbana e problemas urbanos.

Cidade na História

O termo história assume significado específico em cada coleção de livro didático. A coleção Trilhas da Geografia, o tempo é marcado com base na atividades econômicas e suas conseqüências na formação e transformação das cidades brasileiras. Nas outras duas coleções, o tempo é marcado a partir dos grandes períodos da História da humanidade, relacionados aos modos de produção e às funções assumidas pela cidade em cada um deles.

A coleção Trilhas da Geografia apresenta a temática cidade na história na 6ª série com foco nas funções que a cidade assume ao longo do tempo, em decorrência das transformações das atividades econômicas, políticas e culturais, bem como na origem da cidade no Brasil. A cidade de Parati, RJ é tomada como exemplo. Trata-se de cidade do litoral fluminense, que surgiu com a função portuária de escoamento e posteriormente adota o turismo como principal função.

Quanto à origem da cidade no Brasil, a coleção Trilhas da Geografia apresenta um mapa com a rede urbana contemporânea do país e na seqüência explica que a gênese e a expansão das cidades brasileiras vinculam-se ao processo de ocupação e consolidação do território nacional, iniciado com a colonização portuguesa a partir de um padrão que se deu da costa para o interior. Das referências bibliográficas dessa coleção, citam-se Corrêa (1995), Santos (1996a) e Spósito (1997), as quais são adotadas pelos cursos de Geografia Urbana da UFG, UCG e UEG.

QUADRO 11. O conteúdo cidade nos livros didáticos utilizados pelos professores, por série, do Ensino Fundamental

Série	Coleções		
	Trilhas da Geografia – Sene e Moreira (2002)	Geografia: Homem e Espaço – Lucci e Branco (2004a)	Construindo o espaço Moreira (2004)
5ª	<p>Município: zona rural e urbana</p> <p>Urbanização: estruturação paisagística da cidade</p> <p>Problemas urbanos:</p> <p>a) moradia – favela, cortiço e autoconstrução</p> <p>b) lixo</p> <p>c) saneamento básico</p> <p>d) trânsito e transporte</p>		
6ª	<p>Urbanização Brasileira</p> <p>Função da cidade ao longo do tempo</p> <p>Meio ambiente urbano</p> <p>Origem da cidade no Brasil</p> <p>Rede urbana: introdução</p>	<p>Urbanização</p> <p>- Conceito e fatores da urbanização no Brasil</p> <p>- Interdependência campo cidade</p> <p>- Distinção da urbanização nos países desenvolvidos e subdesenvolvidos</p> <p>Problemas urbanos</p> <p>a) moradia</p> <p>b) expansão urbana</p> <p>Metropolização</p> <p>- metrópole</p> <p>- rede e hierarquia urbana</p> <p>a) centros sub-regionais</p> <p>b) centro regional</p> <p>c) metrópole regional</p> <p>d) metrópole nacional</p> <p>e) metrópole global.</p>	<p>Cidade na história</p> <p>- alta e baixa idade média, pós-revolução industrial</p> <p>Conceito de cidade</p> <p>Urbanização brasileira</p> <p>- fatores da urbanização no país</p> <p>Região metropolitana</p> <p>Rede urbana</p> <p>- hierarquia urbana</p> <p>a) centro regional</p> <p>b) metrópole regional</p> <p>c) metrópole nacional</p> <p>d) metrópole global</p> <p>- modelos industrial e informacional</p> <p>Problemas urbanos</p> <p>a) desemprego</p> <p>b) habitação</p>
7ª	<p>Polarização e hierarquia urbana:</p> <p>e) metrópole nacional</p> <p>f) metrópole regional</p> <p>g) centro regional</p> <p>h) cidade local</p> <p>Fluxo na rede urbana: esquema clássico e atual</p> <p>Região metropolitana</p> <p>Megalópoles</p> <p>Organização interna da cidade</p> <p>Planejamento urbano</p> <p>Problemas ambientais urbanos</p>	<p>História da cidade</p> <p>Urbanização</p> <p>- rede urbana</p> <p>- metrópole</p> <p>- meio ambiente urbano</p> <p>Cidade global</p>	
8ª	Cidade global		

Fonte: Livros didáticos de Geografia: Sene e Moreira (2002), Lucci e Branco (2004a), e Moreira (2004).

Organizado por Karla Annyelly Teixeira de Oliveira.

A coleção *Construindo o Espaço* trata da temática cidade na história na abertura do capítulo sobre espaço urbano. O autor pontua as funções assumidas pela cidade ao longo da História, com ênfase no modo de produção, embora não os explicita. Assim, ele destaca que, na alta Idade Média, sob o regime feudal, o espaço geográfico se estruturava em torno do campo, esclarecendo que, sob tais condições, a cidade exercia função político-administrativa ou religiosa. Na baixa Idade Média, a partir do século XI, com o desenvolvimento do capitalismo, a cidade passou a ser o centro dinâmico da economia com a expansão do artesanato e do mercantilismo. Por fim, o autor argumenta que é somente com a Revolução Industrial, no século XVIII, que a cidade passou a ser o principal pólo de produção econômica da sociedade, com conseqüente concentração de indústrias, pessoas e capital. Lefebvre (2002), principal referência bibliográfica do curso de Geografia da UFG, é também a base teórica adotada pelo autor.

Numa perspectiva aproximada da anterior, a coleção *Geografia: Homem e Espaço* trata do tema cidade na história, na abertura do capítulo sobre urbanização e cidades globais, no livro da 7ª série. A partir da afirmação de que a cidade é um fenômeno antigo na história da humanidade, os autores esclarecem que ela antecede ao surgimento das indústrias e explicam que no início de sua história a cidade tinha função de circulação e consumo de mercadorias produzidas no campo, além de ser local de moradia das classes dominantes, que exerciam o poder político e religioso. Munford (1965), também referência bibliográfica do curso de Geografia da UFG, é a base teórica adotada pelos autores do livro.

Na coleção *Trilhas da Geografia o tempo* é utilizado como um elemento da análise da produção do espaço urbano brasileiro a partir do século XV, com base em Corrêa (1995), Santos (1996a) e Spósito (1997). Nas coleções *Construindo o Espaço* e *Geografia: Homem e Espaço*, por sua vez, o tempo é tratado numa escala que retoma a antigüidade, de modo aproximado com a produção teórica sobre a cidade, tendo como referência Lefebvre (2002) e Munford (1965). Esses autores abordam a cidade como uma formação transtemporal, que assume funções diversificadas ao longo da história da humanidade.

Urbanização e urbanização brasileira

A temática urbanização é abordada nas três coleções tendo como referência principal Santos (1996a) e com ênfase nos seguintes pontos: fatores da urbanização, o papel da industrialização nesse processo, a metropolização e a urbanização como um fenômeno que transcende os limites físicos da cidade.

A coleção *Construindo o Espaço* trata do processo histórico da urbanização no Brasil elucidando os principais fatores que contribuíram para esse processo. No século XVIII, a fundação de vilas e povoações é intensificada no país em decorrência da mineração. No século XIX, os fatores que impulsionaram a urbanização foram: a construção de rodovias, a intensificação da ocupação do território em decorrência do avanço da plantação de café, da exploração da borracha na Amazônia, da colonização européia no Sul e da expansão do comércio de gado no Nordeste; o fim da escravidão e a introdução do trabalho livre assalariado. A partir do século XX, o desenvolvimento da industrialização no Brasil, sob o incentivo das políticas públicas do governo federal, passou a ser o principal fator impulsionador da urbanização no país, sendo que nesse contexto o processo de urbanização do Brasil ocorreu de modo acelerado entre as décadas de 1940 e 1970. Assim, o surgimento das grandes metrópoles brasileiras decorre desse processo acelerado de urbanização.

A coleção *Geografia: Homem e Espaço* analisa a urbanização com base em dois aspectos: o primeiro refere-se ao crescimento da população que vive em cidades, bem como ao aumento do número de cidades; o segundo tem por base o modo de vida urbano, que transcende os limites da cidade. A respeito da urbanização brasileira, o livro da 6ª série destaca: o intenso êxodo rural e o aumento do número e da extensão das cidades entre as décadas 1950/1970; a industrialização como sendo uma das atividades impulsionadoras desse processo ao propiciar a intensificação de atividades ligadas ao comércio e aos serviços; a presença do processo de metropolização; a caracterização como uma urbanização típica de países subdesenvolvidos.

A coleção *Trilhas da Geografia* discute a temática da urbanização ao longo da abordagem de temas como a origem da cidade e a formação da rede urbana brasileira, bem como o papel do processo de industrialização no dinamismo interno e externo das cidades. A monocultura no litoral, a ocupação jesuítica no norte, a mineração no interior, os entrepostos das ferrovias cafeeiras no sudeste, bem como a política estatal de ocupação do interior do Brasil são alguns fatores que propiciaram a origem da cidade no país. A rede urbana brasileira se desenvolveu em consonância com o padrão de ocupação desse território, que se deu da costa para o interior. Sobre o papel da industrialização na configuração do dinamismo interno e externo das cidades, é citado o exemplo de cidades como São Paulo, Rio de Janeiro e Recife. A urbanização é tratada como um processo que transcende o limite das cidades e da divisão do trabalho entre campo/cidade, na medida em que se tornou comum às pessoas residirem em uma dessas formações espacial e trabalharem em outra.

Rede urbana

A temática rede urbana é abordada nos livros tendo por base Roberto Lobato Corrêa e os seguintes conceitos: hierarquia, polarização e função urbana, bem como os conceitos de relação entre as cidades com diferentes graus de hierarquia, ou seja, o esquema clássico ou industrial e o esquema atual ou informacional. A coleção Geografia: Homem e Espaço é a que aborda o tema de modo mais sintetizado.

A coleção Construindo o Espaço trata do tema rede urbana a partir da discussão dos conceitos de metrópole e hierarquia urbana. Sobre as metrópoles, o autor argumenta que elas surgiram no Brasil a partir da década de 1970, como resultado do modelo de modernização econômica do país, com a concentração da população, das indústrias, das principais instituições do Estado e um moderno setor terciário. Na referida coleção, o padrão de metropolização do Brasil passou por transformações, principalmente, entre 1980-1990, em decorrência da atuação do Estado, bem como da desconcentração da economia brasileira, quando as cidades médias e pequenas passaram a apresentar maior crescimento populacional do que as cidades grandes. Assim, o autor explica que, quanto mais amplas e diversificadas são as atividades controladas pelas metrópoles, mais amplo será o papel delas na organização do território. Por outro lado, o autor destaca que todas as cidades possuem uma ordem de importância de acordo com as funções que exercem, conforme a ordem de importância, sendo que a cidade pode ser classificada em centro regional, metrópole regional, metrópole nacional ou metrópole global. A hierarquia urbana é estruturada com base em dois modelos: industrial e informacional. O modelo industrial tem por base o papel desempenhado pelas cidades no processo de industrialização do país. O modelo informacional tem por base modernos sistemas de transporte e de comunicação que possibilitam às cidades articularem-se entre si, independentemente do seu grau de influência na hierarquia urbana.

A coleção Geografia: Homem e Espaço, ao tratar do tema rede urbana, o faz de modo rápido e sintético, iniciando com a sua definição qual seja, “como um sistema integrado de cidades, por meio de sistemas de transporte e comunicação”. E finaliza com a exposição da classificação hierárquica das cidades propostas pelo IBGE em metrópoles globais, metrópoles nacionais, metrópoles regionais, centros regionais e centros sub-regionais.

A coleção Trilhas da Geografia inicia a abordagem do tema rede urbana com a problematização do mapa da rede urbana brasileira anos 1940 e 1997 e posterior explicação de que a expansão da rede de cidades brasileiras ocorre como consequência da expansão da infra-estrutura de transportes. No livro da 7ª série, a discussão sobre redes urbanas iniciada na série anterior é concluída, mediante a explicação dos conceitos de polarização, hierarquia

urbana, metrópole, megalópole e organização interna das cidades. A polarização ocorre de acordo com o grau de influência que uma cidade, com base em seus serviços e funções, exerce sobre as demais, sendo que, quanto maior e mais diversificada for a atividade econômica de uma cidade, maior será o seu poder de polarização. No Brasil, são cidades como São Paulo e Rio de Janeiro, Recife e Manaus, que possuem diferentes níveis de polarização sobre o território nacional e global. Conforme o grau de polarização, as cidades são classificadas na seguinte hierarquia: metrópole nacional, metrópole regional, centro regional, cidade local e vila. Além disso, de acordo com o tipo de relações estabelecidas entre as cidades que a constituem a rede urbana, ela pode ser classificada como desarticulada ou articulada. A rede urbana é desarticulada quando as relações entre as cidades, conforme o esquema clássico, obedecem à rigidez da hierarquia urbana, ocorrendo do menor para o maior nível e passando sucessivamente pelos níveis intermediários, ou o contrário, do maior para o menor. A rede é articulada quando as relações entre cidades ocorrem numa perspectiva mais flexível conforme o esquema atual, no qual a metrópole nacional possui ligação direta com a metrópole regional, com o centro regional, com o centro local e a cidade local. Essas, por suas vez, também se relacionam diretamente entre si, sendo que nesse esquema apenas a Vila se relaciona exclusivamente com a cidade local.

Problemas urbanos

O tema problemas urbanos é abordado de modo paralelo à discussão sobre urbanização e a metropolização, com ênfase na dinâmica interna da cidade, nas condições de moradia, circulação e produção. Assim, a carência e precariedade das habitações são destacadas nas três coleções, assim como o são os problemas de trânsito e transporte. O desemprego e a pobreza são abordados em uma coleção. A coleção Trilhas da Geografia usa o enfoque ambiental para elucidar e analisar os problemas urbanos. Os autores cujas bases teóricas são utilizadas para discutir essa temática são Spósito (1997), Rodrigues (1994) e Carlos (1997).

A coleção Geografia: Homem e Espaço trata os problemas urbanos com ênfase na expansão e no planejamento urbano. A expansão horizontal da malha urbana propicia o surgimento de bairros sem infra-estrutura adequada, que vão desde os equipamentos de saneamento básico e passam pelo sistema de transporte, serviços culturais, de lazer e comércio diversificado. O valor do solo urbano nas áreas sem infra-estrutura básica é baixo ou inexistente. As dificuldades que o planejamento urbano enfrenta, para conter a expansão urbana e atender às demandas da população que vive em área de expansão sem serviços

públicos, são abordados como um problema pelo autor. Dos demais problemas urbanos, o livro da 6ª série destaca o déficit habitacional, paradoxalmente ao alto índice de domicílios vazios, bem como as condições precárias das moradias.

Na coleção *Trilhas da Geografia*, os problemas urbanos são abordados como uma característica comum, sobretudo, às grandes cidades. A moradia, em suas diferentes concepções – favela, cortiço, autoconstrução –, o lixo, o saneamento básico, assim como o trânsito/transporte e a poluição são destacados como os principais problemas urbanos. Na perspectiva de busca da melhoria da qualidade de vida nas cidades é sugerida a participação ativa dos cidadãos na preservação das condições ambientais da cidade, bem como na fiscalização da qualidade dos serviços públicos e privados prestados. O ambiente urbano é entendido como resultado da transformação de natureza pelo trabalho humano, composto pela área edificada da cidade mais a compartimentação morfológica do relevo sob a qual a cidade se situa. Assim, no livro da 7ª série, são apresentados os seguintes problemas ambientais urbanos: enchentes, inversão térmica, trânsito, migração pendular, transporte coletivo, lixo e saneamento básico.

A coleção *Construindo o Espaço*, ao abordar os problemas urbanos, argumenta que eles decorrem do processo de urbanização pautado na metropolização. Os seguintes aspectos marcam a metrópole: a expansão urbana horizontal e vertical; o aumento da população em nível superior à oferta de empregos, moradia e outros serviços sociais; o prejuízo à qualidade de vida, em decorrência da poluição atmosférica e sonora, da redução de áreas verdes, do congestionamento do trânsito e da deterioração das áreas centrais. Dos problemas urbanos, o autor dá maior ênfase ao desemprego e à pobreza, assim como aos problemas decorrentes da carência de habitação, como falta de moradia, precariedade e condições de habitações.

Como se nota, os livros didáticos apresentam os diversos temas tratados pela Geografia acadêmica/científica, e o fazem numa perspectiva fragmentada: espaço agrário, espaço urbano, temáticas físico-naturais, geografia regional. No processo de transposição do nível científico para o escolar, conforme explicitado por Chevallard (1995), o conhecimento é despersonalizado, isto é, ele é tratado sem explicitar as suas fontes teóricas primárias, tampouco o processo teórico-metodológico de sua elaboração. Nesse sentido, no caso da temática cidade, notou-se que os autores mantiveram uma fidelidade no que diz respeito às teorias de base sobre o assunto, mas não explicitaram os autores, a não ser em alguns raros momentos, o que é comum aos textos didáticos. Verificou-se, porém, que os autores mantiveram uma fidelidade com as concepções teóricas de base que subsidiam a Geografia acadêmica, no sentido de não romper com

a lógica fragmentária dessa ciência em diversos campos especializados de estudo. Moreira (2006, p. 29) argumenta que a compartimentação da Geografia em Física, Humana e Regional, bem como em Geografias setorial-sistemáticas Urbana, Industrial, Agrária e Física, deriva do contexto fragmentário no qual é vivida essa disciplina científica, ao longo dos séculos XIX e XX, sob os moldes da racionalidade positivista.

A Geografia Urbana Escolar presente nos livros didáticos expressa um dos níveis da transposição didática com a intenção de construir o saber a ensinar. Nesse nível são considerados os seguintes referenciais: os fundamentos da ciência de referência, as referências da concepção de ensino, o desenvolvimento cognitivo e social do aluno. Assim, os livros didáticos, como o próprio nome indica, apresentam os conteúdos didatizados e constituem uma versão do saber escolar, da , da Geografia Urbana Escolar. A didatização de um conteúdo, isto é, a atitude de tornar o conteúdo passível de ensino é uma tarefa que exige método, pesquisa e estudo. Lopes (2007) não concorda que os livros usados na escola possuam o caráter didático. Segundo a autora, o professor é o sujeito responsável pela construção da dimensão pedagógica do conteúdo. Nesse sentido, ela argumenta que o livro didático não pode ser utilizado como um meio para sanar os problemas das más condições de formação e de trabalho do professor.

A posição de Lopes (2007) pode ser defendida quando ela propõe não tomar os livros como um meio para preservar as más condições da formação e do trabalho docente, quando ela propõe a autonomia do professor na construção do saber escolar, o que não significa simplesmente abolir o uso dos livros e dos textos didáticos. Para se repensar a didatização dos conteúdos, acredita-se que a formação (universidade/escola) docente tem importante papel. Essa formação deve possibilitar ao professor a construção de um conhecimento amplo sobre o processo de elaboração da , bem como indicar o seu papel na construção dessa geografia. Por exemplo, o professor entender que o processo de construção da efetivada em sua prática, e de certo modo sistematizada nos livros didáticos, se vincula aos princípios teóricos da Geografia, aos princípios teóricos do ensino da Geografia, bem como aos interesses político-econômicos da sociedade. Nesses termos, é relevante que o professor tome um posicionamento teórico-metodológico sobre a Geografia, sobre o ensino de Geografia, que o professor se aproprie de um método. O método deve ser entendido, conforme Moraes (1997), como a sistematização lógica e racional da compreensão que se tem do mundo, pois trata-se de postura filosófica, lógica, ideológica e política. Logo, o método é o arcabouço estrutural sobre o qual repousa o conhecimento.

Sobre o ensino da Geografia, as indicações teóricas são as de que ele seja pautado tendo como referência a formação de conceitos geográficos (CAVALCANTI, 1998), no lugar e na realidade vivida pelo aluno (CALLAI, 1999) e no desenvolvimento da linguagem cartográfica (SIMIELI, 1999). Com essa proposta, o aluno pode pensar a realidade sob o ponto

de vista do espaço, ou seja, da Geografia. Essas referências teóricas sobre o ensino de Geografia também expressam um nível da transposição didática, da construção da .

Diante desses apontamentos para o ensino de Geografia, a cidade se mostra como um eixo-temático relevante, que pode agregar os demais conteúdos da . Sobre a relevância do conceito de cidade no ensino de Geografia, Cavalcanti (2006b, p. 41) assim se expressa:

Esse [sobre a cidade] é um conceito que, embora não seja elementar do raciocínio geográfico como os outros anteriormente tratados, tem ganhado muita importância na educação geográfica, por ser de fundamental importância para a compreensão da espacialidade contemporânea e por ser uma possibilidade de trabalhar concretamente com conceitos geográficos elementares, como os de lugar, paisagem e território.

Portanto, a cidade é temática relevante, por ser a expressão máxima da sociedade contemporânea, e dada sua formação transtemporal, possibilita pensar as sociedades passadas e, ao mesmo tempo, projetar a sociedade que se espera no futuro. A cidade é também o lugar de vivência da maior parte da população mundial, de modo que o urbano, enquanto modo de vida, expressa a realidade da sociedade atual como um todo. Assim, o ensino de Geografia tendo por base o eixo-temático cidade, ao mesmo tempo, possibilita a análise da sociedade e requer, ou leva a, uma reflexão sobre o lugar do aluno e do professor, como bem destacaram os professores formadores dos cursos de Geografia da UCG, UEG e UFG e os professores de Geografia egressos desses cursos que atuam na escola. A abordagem do eixo-temático cidade, portanto, requer uma compreensão da cidade em que se vive, requer que os professores mobilizem conceitos que possibilitem analisar essa realidade, requer que o professor construa (crie) uma didatização sobre o conteúdo, em que o livro didático não se constitui um empecilho, mas talvez um motivador. A cidade de Goiânia e o urbano em Goiás, por exemplo, são temas que não são profundamente tratados nos livros didáticos utilizados pelos professores na escola, analisados nesta dissertação. Os livros abordam o assunto com ênfase na exposição de conceitos, destacando o processo de urbanização dessa região do Brasil, bem como alguns conceitos de análise da cidade como o tempo na formação da cidade, a urbanização, a rede urbana, os problemas urbanos.

Para ensinar a cidade, como bem anotou Cavalcanti (2006b), não basta estruturar o conteúdo com base na exposição da definição de um conjunto de conceitos: o que é cidade, o que é o processo de urbanização, o que é metrópole, o que é rede urbana. Segundo a proposta de Cavalcanti (2006b), o ensino deve se pautar na formação de conceitos, mediante o encontro/confronto entre as imagens cotidianas que os alunos possuem dos conceitos sobre o tema e suas formulações científicas. Assim, em um ensino pautado em uma proposta que vise à formação de conceitos, o trabalho do professor – sua concepção de Geografia e de ensino – é de fundamental importância.

Nas aulas de Geografia empreendidas pelos professores deste estudo de caso, em diversos conteúdos (Quadro 8 e 9) verificou-se que em todas, de um modo ou de outro, a cidade e a sociedade contemporânea são abordadas a partir de uma série de conceitos fundamentais. Não se sabe se os professores têm ciência desse fato e tampouco dos conceitos que eles poderiam estar querendo abordar. Nas falas deles, sobre o ensino de cidade, identificaram-se alguns elementos que podem ser associados aos conceitos de urbanização, hierarquia urbana, expansão urbana, centro, periferia, paisagem e lugar.

Cabe, portanto, citar Schaffer (199b), que diz que, para ensinar a cidade, não basta ao professor saber sobre a cidade e o urbano. Segundo ele, o professor deve se envolver com o lugar e compreender por que ensina Geografia. Segundo a autora, o ensino de cidade atrela-se à posição do professor sobre a sua disciplina, o que inclui seus conhecimentos e compromissos perante o trabalho. Conforme destacado antes, ao ensinar a cidade, os professores de Geografia usam diferentes fontes como o livro didático, textos diversos, as bases de sua formação a universidade sobre o tema e ainda a realidade do aluno. Segundo Cavalcanti (2006a), a se efetiva quando o professor ensina esse conteúdo na escola. Por isso, é de fundamental importância conhecer as bases que orientam o trabalho do professor nessa instituição. Assim, embora todos os professores usem materiais semelhantes, como o livro didático, para estruturar suas aulas, cada professor imprime uma configuração específica à Geografia Urbana Escolar, que vai desde os critérios utilizados para selecionar os conteúdos até o modo como ensinam esses conteúdos. Nesse sentido, assume relevância pensar a como um saber do professor, um saber que possui diversas fontes, que é apropriado e ressignificado pelo professor com base em sua formação e em sua atuação. Assim, trata-se de um saber construído pelo professor ao longo de sua formação e atuação profissional, como se discorreu ao longo desta dissertação acerca da como um saber do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação objetivou-se compreender a composição do saberes docentes sobre a Geografia Urbana Escolar, considerando-se, para tanto, a formação do professor de Geografia na universidade e na escola.

A formação e os saberes docentes são temas de pesquisa intensamente debatidos, nas últimas décadas do século XX, em um contexto cuja discussão acadêmica tem considerado o papel da prática na formação profissional e na construção de saberes com base no debate sobre o conceito de reflexão. Nesse sentido, a partir de uma breve discussão sobre as diferentes concepções do conceito de reflexão, verificou-se que a prática se constitui como um momento de criação de saberes e que a conscientização do conhecimento produzido na prática, bem como a relevância dessa prática para os processos de formação, é um processo que exige reflexão. Desse modo, a análise e a reflexão sobre a prática, com vistas à formação de um conhecimento crítico, requerem a consideração de conhecimento teórico sistematizado sobre a realidade, a realização da análise pelo conjunto dos sujeitos que a exercem e uma abordagem para além dos aspectos mais imediatos da prática e do prático. Ou seja, requerem uma abordagem que considera as implicações do contexto institucional e social na produção de saberes na e sobre a prática.

Dentre os saberes mobilizados pelos professores de Geografia em sua prática, destacaram-se os saberes mobilizados para o trabalho com a , mais especificamente com a Geografia Urbana Escolar. A análise da formação desses saberes pautou-se na investigação sobre o ensino de cidade na universidade e na escola, cuja intenção consistia em compreender como o professor de Geografia constrói o seu conhecimento sobre a cidade na universidade e como ele trabalha com esse conteúdo na escola.

A partir da trajetória percorrida nesta dissertação, pôde-se concluir que os objetivos a que se propôs investigar estão delineados na síntese dos resultados obtidos, que de uma forma ou de outra foram expressos ao longo do trabalho.

A formação de um pensamento conceitual sobre o urbano é o objetivo do ensino de cidade nos cursos de Geografia da UFG, UCG e UEG. Nesses termos, a cidade é abordada a partir dos seguintes eixos temáticos: cidade na história, urbanização e urbanização brasileira, produção do espaço urbano e problemas urbanos. As principais referências bibliográficas são Lefebvre (2002), Santos (1996a), Sposito (1996), Villaça (2001), Corrêa (1995) e Carlos (1994). Vale destacar que os professores formadores explicaram a relevância dos procedimentos de ensino trabalho de campo, a exposição de conteúdo com auxílio de

recursos audiovisuais e a dramatização como relevante para a realização do ensino de cidade. Embora não seja o foco dos professores formadores, eles fazem a correlação entre ensino de cidade e a formação do professor de Geografia, ao argumentarem sobre o papel social do professor da educação básica e ao indicarem conteúdos ou procedimentos de ensino com a intenção de subsidiar, especificamente, a formação desse profissional.

O contexto do ensino de cidade, nos cursos de Geografia da UFG, da UCG e da UEG, é marcado por vários desafios. Cabe, portanto, nomeá-los. Eles se referem às concepções iniciais dos alunos sobre esse curso, em especial sobre a docência, uma vez que se trata de curso escolhido como segunda opção, isso sem contar o fato de os alunos não pretenderem ser professores. A isso devem ser acrescentados fatores como as condições que os alunos possuem para realizar o curso, dado que precisam conciliar trabalho e estudo, além da estrutura do curso, que é fundamentada na lógica disciplinar – disciplinas específicas e pedagógicas. Nesse contexto de formação, os professores apresentam dificuldades para abordar os conteúdos referentes à cidade aprendidos na universidade como objeto de ensino escolar.

No entanto, esses desafios indicam também a necessidade de pensar as possibilidades para a melhoria da formação. Por exemplo, dos resultados obtidos, destaca-se que os alunos almejam a formação universitária com a intenção de construir conhecimentos científicos sobre determinada área do conhecimento, bem como ter um curso superior. Os alunos conciliavam trabalho e estudo ao longo da formação inicial.

No que tange à utilização do livro didático, ressalve-se que os conteúdos sobre a cidade abordados nos livros de Geografia, utilizados em seu trabalho na escola, aproximam-se das concepções de cidade abordadas nos cursos de Geografia da UFG, da UCG e da UEG. Além disso, na avaliação de sua formação universitária, quanto ao conteúdo cidade – Geografia Urbana –, três dos cinco professores conceberam-na como positiva, destacando bibliografias ou conteúdos abordados ao longo da disciplina. Sob este ângulo, alguns pontos que se apresentam como limites ao ensino podem ser tomados como elementos para potencializar esse ensino. Assim, apresentam-se as seguintes sugestões para os cursos de Geografia: considerar a realidade e as motivações dos alunos; investir nas disciplinas que os alunos têm interesse, como a Geografia Urbana, por exemplo; abordar os conteúdos articulando as dimensões da ciência específica e pedagógica. Desse modo, estar-se-á investindo em uma formação teórico-metodológica consistente, no que diz respeito à

construção de uma visão do mundo, de cidade, de Geografia e de . Assim elaborada, essa formação fundamentará a práxis do professor de Geografia.²⁸

Na escola, a cidade é abordada como um conteúdo da . O livro didático é a base curricular utilizada pelo professor para selecionar os conteúdos a serem ensinados em cada série. A cidade é abordada em todas as coleções de livros didáticos utilizadas pelos professores, com ênfase no livro da 6ª série. Nessas coleções, a cidade é tratada a partir de um conjunto de temas recorrentes como cidade na história, urbanização e urbanização brasileira, rede e urbana e problemas urbanos. A Geografia Escolar praticada pelos professores assume características próprias, que a tornam diferente das Geografias abordadas na academia e expressa nos livros didáticos, em decorrência do ordenamento atribuído ao conteúdo, das condições espaciais da sala de aula e da escola, bem como da condição espacial dos alunos e dos professores. Nesse contexto, o argumento dos professores é a de que não seguem a seqüência didática sugerida pelos livros didáticos, tampouco utilizam exclusivamente esse livro para a preparação de suas aulas, pois outros materiais – como revistas, mapas, vídeos, músicas, textos de internet e livros literários – são utilizados. Para esse processo de preparação e realização das aulas, contribui, sobretudo, a formação acadêmica sobre o assunto, pois é ela que possibilita, da parte do professor, selecionar as diversas fontes citadas. Contudo, os professores não conseguem, ainda, se desvencilhar da estrutura proposta pelos livros didáticos, pois não propuseram um plano de curso estruturado com base em sua concepção de ensino de Geografia, de ensino de cidade. Ao argumentarem sobre a sua concepção de ensino de cidade, os professores apontaram a necessidade de considerar a realidade do aluno para empreender o ensino e destacaram pelo menos um conceito para esse ensino – como, por exemplo, cidade, megalópole, expansão urbana, periferia e paisagem. Isso mostra que os professores não têm clareza de um conjunto conceitual necessário para se ensinar a cidade.

O contexto do ensino de cidade na escola também é marcado por um conjunto de desafios. Desses, destacam-se os seguintes: o ingresso na profissão, sem a conclusão da formação inicial; a supervalorização e imitação de práticas de ensino de outros professores sem uma avaliação crítica dessa prática; a não-problematização dos conteúdos que ensinam e, principalmente, as precárias condições de trabalho. Esse contexto demonstra que os professores não possuem as condições necessárias para elaborar um plano de curso próprio,

²⁸ Pimenta (2005a), a partir da análise de Marx e Vasquez, concebe a unidade entre a atividade teórica e a atividade prática como práxis, compreendendo-se esta como sendo a *atitude* (teórico-prática) humana de *transformação* da natureza e da sociedade.

para construir a Geografia Urbana Escolar tendo como referência a produção acadêmica sobre essa área do conhecimento, sobre o ensino de Geografia e sobre a realidade dos alunos, embora os professores tenham conhecimentos sobre essas três áreas.

Felizmente, o trabalho realizado pelos professores também apresenta possibilidades de superação da cultura instituída, ressaltando-se as seguintes: a leitura da realidade do aluno; a busca de associação entre o ensinado e o vivido; o interesse de tomar o lugar de vivência como objeto de estudo e de ensino na escola; e, principalmente, na identificação das especificidades entre a Geografia Urbana acadêmica e escolar. Contudo, embora essas ações possuam um caráter transformador, por enquanto elas não passam de atividades fragmentárias e isoladas, restritas à sala de aula, uma vez que o trabalho do professor é solitário tanto dentro da própria escola quanto em relação aos pares que atuam em outras escolas. Na expectativa de superar esses limites, propõe-se um maior investimento na formação e nas condições de trabalho do professor. Isso inclui a constituição de grupos de estudos sobre temáticas do seu interesse, o que contribuiria para a continuação de suas leituras iniciadas nos cursos de Geografia na universidade.

Portanto, a formação do professor de Geografia, com vistas à construção de seu saber sobre a Geografia Urbana Escolar, é marcada por uma série de precariedades, as quais vão desde a opção pela profissão, passam pelo percurso universitário e chegam às condições de trabalho na escola. Assim, há um movimento amplo que não possibilita creditar as fragilidades da Geografia Urbana Escolar ensinada pelos professores à formação na universidade, tampouco às condições de trabalho e menos ainda às aspirações pessoais dos professores sem considerá-los em conjunto e tendo como referência o papel do Estado e da estrutura socioeconômica nesse processo. A isso ainda deve ser associado o papel da ciência, do conhecimento, como discurso de legitimação e de crítica dessa realidade.

As propostas indicadas para a formação de professores de Geografia na universidade e na escola sinalizam um caminho para que outras racionalidades sejam abordadas na escola, defendendo-se, portanto, que a formação adote a produção do saber escolar como tema de ensino. A intenção é que os professores tomem consciência da relevância de seu papel na elaboração e efetivação do currículo escolar, que compreendam o papel político do saber escolar, da Geografia Urbana Escolar. Assim, do mesmo modo que a escola se apresenta como um lugar da reprodução da racionalidade dominante, ela pode reafirmar o seu papel na instituição da contra-racionalidade, a partir dos projetos de formação que adota, pois a prática docente ocorre na confluência dos interesses da Sociedade Civil e do Estado.

Este trabalho, portanto, não fornece uma concepção pronta sobre a formação docente, tampouco sobre a Geografia Urbana Escolar, embora comporte um tema de pesquisa ambicioso. Apesar de suas lacunas – uma certa carência de análise dos fundamentos filosóficos de base da Geografia Urbana, dos fundamentos filosóficos da categoria saber com ênfase em sua constituição política e de uma análise articulada da sociedade atual, com o urbano e a condição do ensino da formação de professores – não se considera deslegítima a análise empreendida aqui. Pelo contrário, qualifica-a, visto que ela sinaliza para a necessidade de ampliação dos estudos em espaço/tempo posteriores. Acrescenta-se ainda que a realização desta pesquisa de mestrado já cumpriu sua função social, dada a sua contribuição para a formação de uma professora de Geografia. Esta professora atua em escola e na formação de professores de Geografia na universidade. Nesse sentido, constitui um importante instrumento de uma práxis educacional.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maurício de Almeida. O estudo geográfico da cidade no Brasil: evolução e avaliação. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). *Os caminhos da reflexão sobre a cidade e o urbano*. São Paulo: Edusp, 1989.
- ANDRÉ, Marli. E. D. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ALMEIDA, Lucia Marina Alves de; RIGOLIN, Tercio. *Geografia: Série Novo Ensino Médio*. Vol. único. 2. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- ALVES MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ARRAIS, Tadeu Alencar. A política de formação do profissional de geografia e os desafios de atuação na sociedade contemporânea. *Revista Possibilidades*, Goiânia: NPM, Ano 2, n. 5, jul.-set. 2005.
- ARRAIS, Tadeu Alencar. *A região como arena política*. Goiânia: Vieira, 2007.
- BELLOT, Pilar Figueras. Prólogo. In: BELLOT, Pilar Figueras et al. (Orgs.). *Ciudad e ciudadanos: aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 2002.
- BENAVOT, Aaron et al. El conocimiento para las massas: modelos mundiales y currículo nacionales. *Revista de Educacion*, Madrid, v. 295, 1991.
- BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. Apresentação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, 2001. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: out. 2006.
- BORGES, Vilmar José. *Mapeando a : identidade, saberes e práticas*. Uberlândia, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.
- BORGES, Cecília. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: JM Editora, 2004.
- BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, 2001. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: out. 2006.
- CALLAI, Helena Copetti. O estudo do município ou a Geografia nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (Orgs.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 2. ed. Porto Alegre: editora da UFRS, 1999.
- CALLAI, Helena Copetti; CAVALCANTI, Lana de Souza; CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (Orgs.). *Ensino de Geografia práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: editora da UFRS, 1999.
- CALLAI, Helena Copetti; CAVALCANTI, Lana de Souza; CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Lugar e cultura urbana: um estudo comparativo de saberes docente no Brasil. *Terra Livre*, Presidente Prudente, v. 28, n. 1, p. 91-108, 2007.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). *Os caminhos da reflexão sobre a cidade e o urbano*. São Paulo: Edusp, 1989.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). *Os caminhos da reflexão sobre a cidade e o urbano*. São Paulo: Edusp, 1994.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. *A cidade*. São Paulo: Contexto, 1997.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). Apresentando a metrópole na sala de aula. In: CARLOS et al. (Orgs.). *A Geografia na sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 1999.
- CARLOS, A. F. A. et al. (Orgs.). *O espaço no fim do século*. São Paulo: Contexto, 1999. CARLOS, Ana Fani Alessandri et al. (Orgs.). *Dilemas urbanos: novas abordagens sobre a cidade*. São Paulo: Contexto, 2003.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade*. São Paulo: Contexto, 2004. (UCG)

- CARDOSO, Carlos Augusto. Didática urbana: cotidiano e espaço pedagógico. In: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2002. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: set. 2007.
- CASTRO, Iná Elias et al. (Orgs.). *Geografia conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1995.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1998.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Uma geografia da cidade: elementos da produção do espaço urbano. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). *Geografia da cidade*. Goiânia: Alternativa, 2000.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. A prática docente em Geografia: contexto e sujeitos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2005, Recife. *Anais...* Recife, 2005. p. 221-236.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. na formação e prática docentes: o professor e seu conhecimento geográfico. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. *Anais...* Recife, 2006a. p. 109-126.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Lugar e cultura urbana: um estudo comparativo de saberes de professores de Geografia no Brasil: o caso de Goiânia. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 13., 2006b, Bogotá, Colômbia. *Anais...* Bogotá, 2007.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1995.
- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORREIA, Roberto Lobato. *O espaço urbano*. São Paulo, 1995.
- ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dário; PEREIRA Elizabete (Orgs.). *A cartografia do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- FONSECA, Regiane Alves. *Conhecimentos acadêmicos e conhecimentos práticos: a formação de professores de Geografia nos primeiros anos de experiência profissional*. Goiânia, 2007. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Sócio-Ambientais da Universidade Federal de Goiás.
- FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. Estudio sobre estratégias de inserción profesional en Europa. *Education Policy Analysis Archives*, v. 10, n. 35, 2002a. Disponível em: <http://epaa/v10n35>. Acesso em: jan. 2008.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis Archives*, v. 10, n. 35, 2002b. Disponível em: <http://epaa/v10n35>. Acesso em: jan. 2008.
- GAUTHIER, Clemon et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: Ed. da Unijuí, 1998.
- GELPI, Adriana; SCHÄFFER, Neiva Otero. Guia de percurso urbano. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (Orgs.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRS, 1999.
- GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GERALDI, Corinta et al. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dário; PEREIRA Elizabete (Orgs.). *A cartografia do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- GÓMEZ-GRANEL, Carmem. Introducción. GÓMEZ-GRANEL, C; VILA, I. (Orgs.). *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona, Madrid: Octaedro, 2001. p. 11-32.

- GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria e Educação*, Porto Alegre: Pannônica, n. 2, p. 230-254, 1990.
- GOODSON, Ivor. La construcción del currículum. Possibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educacion*, Madrid, n. 295, Historia del currículum (I), 1991.
- GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. São Paulo: Papyrus, 2004.
- HAMILTON, D. Orígen de los términos educativos classe y currículum. *Revista de Educacion*, Madrid, v. 295, Historia del currículum (I), 1991.
- HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.
- LACOSTE, Yves. *A geografia: isso serve em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Campinas: Papyrus, 1988.
- LEITE, Miriam Soares. *Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard*. Rio de Janeiro, 2004. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica.
- LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. São Paulo: Moraes, 1991.
- LEFEBVRE, Henri. *A revolução urbana*. 3. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- LIBÂNIO, José Carlos. O modo de pensar didático e a metodologia do ensino da didática (a relação objetivo–conteúdo–método na didática crítico-social). In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 6., 1991, Porto Alegre. *Anais...* Recife, 1991.
- LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1993.
- LIBÂNIO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIPOVESTSKY, Noêmia. *Ensino e formação docente: as representações de professores do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás*. Goiânia, 2001. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.
- LOPES, Alice Casimiro. O livro didático nas políticas de currículo. In: LOPES, Alice Casimiro. *Currículo e epistemologia*. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.
- LOPES, Alice Casimiro. Conhecimento escolar: inter-relações com conhecimentos científicos e cotidianos. *Contexto e Educação*, Ijuí, Ano 11, n. 45, 1997.
- LINHARES, Francisco. *Geografia*. Recife: Construir, 2007.
- LOJKINE, Jean. *O estado capitalista e a questão urbana*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lazaro. *Geografia homem e espaço*. São Paulo: Saraiva, 2004a.
- LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lazaro. *Geografia Geral e do Brasil: Ensino Médio*. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2004b.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n.74, 2001. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: out. 2006.
- MARIN, Alda Junqueira. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, Eliandra F.; CHAVES, Sandramara (Org.). *Concepções e práticas em formação de professores: olhares diferentes*. Rio de Janeiro: DP&ED, 2003. p. 57-73.
- MARTIN, Daniel. Formation professionnelle en éducation et savoirs enseignants: analyse et bilan des écrits anglo-saxons. In: COLLOQUE DE L'AQUFOM, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES, 1., Quebec, 1992. [Communication] Quebec, nov. 1992.
- MEDICE, Miriam de Cassia; ALMEIDA, Miriam Lino. *Geografia: população mundial*. Módulo 3. Ensino Médio. São Paulo: Nova Geração, 2000.

- MEDICE, Miriam de Cassia; ALMEIDA, Miriam Lino. *Geografia: a globalização econômica*. Módulo 2. Ensino Médio. São Paulo: Nova Geração, 2005.
- MONTEIRO, Ana Maria F. da C. *Ensino de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro, 2002. Tese. (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- MOREIRA, Igor. *Construindo o espaço*. 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. São Paulo: Ática, 2004.
- MOREIRA, João Carlos; SENE, Eustáquio de. *Geografia para o ensino médio: geografia geral e do Brasil*. Volume único. São Paulo: Scipione, 2002.
- MORAES, Antônio Carlos Robert; COSTA, Wanderley Messias da. *Geografia crítica: a valorização do espaço*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- MORAIS, Eliana Marta B.; OLIVEIRA, Karla Annyelly T de. Estágio Supervisionado e práticas curriculares: os cursos de formação de professores de Geografia das Universidades Católica, Estadual e Federal de Goiás. In: CAVALCANTI, Lana de Souza et al. (Orgs). *Temas da Geografia*. Goiana, 2008.
- MOREIRA, Ruy. *Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia da Geografia*. São Paulo: Contexto, 2006.
- MIRANDA, Sérgio Luiz. *O lugar do desenho e o desenho do lugar no ensino de Geografia: contribuição para uma crítica*. Rio Claro, 2005. Tese. (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.
- MUNFORD, Lewis. *A cidade na história*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1965.
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores e a profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992a.
- NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992b.
- NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 1, v. 25, p. 11-20, 1999.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.). *Para onde vai o ensino de Geografia?* São Paulo: Contexto, 1989.
- OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de et al. Setor Garavelo: uma territorialidade indefinida entre o ser e o nem ser. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS, 6., 2004, Goiânia. *Anais...* Goiânia, 2004.
- OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de et al. Da ocupação do conjunto habitacional à produção do lugar: o caso do setor Vila Novo Horizonte em Goiânia, GO. In: ENCONTRO REGIONAL DE GEOGRAFIA, 9., 2005, Porto Nacional. *Anais...* Porto Nacional, 2005.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PIMENTA, Selma Garrido. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, Marli, E. D. et al. (Orgs.). *Alternativas no ensino de didática*. São Paulo: Papirus, 1997.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, M. Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005a.
- PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n 3, v. 31, p. 521-538, 2005b.
- PINHEIRO, Antônio Carlos. *O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses*.

Goiânia: Vieira, 2005.

POPKEWITS, Thomas S. Profissionalização e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

ROCKENBACH, Denise. *A Geografia Urbana nos livros didáticos*. São Paulo, 1993. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942): uma contribuição à história das disciplinas escolares. *Ver Educação*, Belém, n. 1, v. 3, p. 49-66, 1997.

RODRIGUES, Arlete Moyses. *Moradia nas cidades brasileiras*. São Paulo: Contexto, 1994.

SANTOS, Milton. *A urbanização brasileira*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1996a.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1996b.

SANTOS, Milton. *Metamorfose do espaço habitado*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996c.

SANTOS, Milton. *Ensaio da geografia contemporânea*. São Paulo: Hucitec, 1996d.

SANTOS, Milton. *Novos rumos da geografia brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1996e.

SAVIANI, Demerval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Revista Educação*, São Paulo, v. 30, n. 2, 2005.

SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo método no processo pedagógico*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SCHÄFFER, Neiva Otero. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (Orgs.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRS, 1999a.

SCHÄFFER, Neiva Otero. A cidade nas aulas de Geografia. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (Orgs.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRS, 1999b.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SENE, Eustáquio de; MOREIRA, João Carlos. *Trilhas da Geografia*. 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. São Paulo: Scipione, 2002.

SHULMAN, Lee. Paradigms and researcher programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In: WITTRICK, M.C. (Org.). *Handbook of research on teaching*. 3. ed. New York: MacMillan, 1986. p. 3-36.

SILVA, José Borzachiello da et al. *A cidade e o urbano*. Fortaleza: EUFC, 1997.

SILVEIRA, Rogério L. Lima. *Cidade, corporação e periferia urbana*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2003.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri et al. (Orgs.). *A geografia na sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 1999.

SOUZA, M. L. *ABC do desenvolvimento urbano*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. SPOSITO, E. S. *A vida nas cidades*. São Paulo: Contexto, 1997.

SPÓSITO, M. E. B. *Capitalismo e urbanização*. São Paulo: Contexto, 1996.

STRAFORINI, Rafael. *Ensinar geografia: o desafio da totalidade mundo nas séries iniciais*. São Paulo; Annablume, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. São Paulo: Contexto, 2002.

TEIXEIRA, José Paulo; OLIVEIRA, Karla Annyelly T. de et al. Cotidiano e ensino de geografia: experiências de ensino em escolas municipais de Goiânia, GO. In: CAVALCANTI, Lana de Souza et al. (Orgs.). *Temas da Geografia*. Goiânia, 2008. [No prelo].

VESENTINE, William. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: VESENTINI, J. W. (Org.). *O ensino de geografia no século XXI*. São Paulo: Papirus, 2005.

- VINTRÓ, Eulália. Educación, escuela, ciudad: el proyecto educativo de la ciudad de Barcelona. In: GÓMEZ-GRANEL, Carmem; VILA, Ignacio. (Orgs.). *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona, Madrid: Octaedro, 2001. p. 33-52.
- VILLAÇA, Flávio. *O espaço intra-urbano no Brasil*. São Paulo: Studio Nobel/Fapesp, 2001.
- VLACH, Vania Rubia Farias. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José Willian. (Org.). *O ensino de Geografia no século XXI*. SP: Papirus, 2005.
- ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dário; PEREIRA Elizabete (Orgs.). *A cartografia do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

ANEXOS

ANEXO A – Principais referências sobre a Geografia Urbana utilizada nos cursos de Geografia da UFG, UCG e UEG estudados nesta dissertação.....	137
ANEXO B – Livros didáticos utilizados pelos professores de Geografia estudados nesta dissertação.....	138
ANEXO C - Roteiro de Entrevista Realizada com Professores das Universidades de Goiás (UFG/UCG UEG)	139
ANEXO D - Roteiro de Entrevista Realizada com Professores de Geografia egressos dos cursos de Geografia das Universidades de Goiás (UFG/UCG UEG)	140
ANEXO E - Roteiro de Questionário Aplicado aos Professores de Geografia egressos dos cursos de Geografia das Universidades de Goiás (UFG/UCG UEG)	141
ANEXO F – Termo de autorização para publicação de informações fornecidas pelos professores entrevistados durante a realização da pesquisa.....	142

ANEXO A – Principais referências sobre a Geografia Urbana utilizada nos cursos de Geografia da UFG, UCG e UEG estudados nesta dissertação.

- CARLOS, Ana Fani Alessandri. *A reprodução do espaço urbano*. São Paulo: EDUSP, 1994.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: Hucitec, 1996a.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. *A cidade*. São Paulo: Contexto, 1997.
- CARLOS, A. F. A. et al. (Orgs.). *O espaço no fim do século*. São Paulo: Contexto, 1999.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri et al. (Orgs.). *Dilemas urbanos: novas abordagens sobre a cidade*. São Paulo: Contexto, 2003.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade*. São Paulo: Contexto, 2004. (UCG)
- CASTRO, Iná Elias et al. (Orgs) *Geografia conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1995.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia da cidade: elementos da produção do espaço urbano. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia da cidade: a produção do espaço urbano em Goiânia*. Goiânia: Alternativa, 2000.
- CORRÊA, Roberto Lobato. *O espaço urbano*. São Paulo, 1995.
- LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. São Paulo: Moraes, 1991.
- LEFEBVRE, Henri. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- LOJKINE, Jean. *O estado capitalista e a questão urbana*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- MUNFORD, Lewis. *A cidade na história*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1965.
- RODRIGUES, Arlete Moyses. *Moradia nas cidades brasileiras*. São Paulo: Contexto, 1994.
- SANTOS, Milton. *A urbanização brasileira*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1996a.
- SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1996b.
- SANTOS, Milton. *Metamorfose do espaço habitado*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996c.
- SANTOS, Milton. *Ensaio de geografia contemporânea*. São Paulo: Hucitec, 1996d.
- SANTOS, Milton. *Novos rumos da geografia brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1996e.
- SILVA, José Borzachiello da et al. *A cidade e o urbano*. Fortaleza: EUFC, 1997.
- SILVEIRA, Rogério L. Lima. *Cidade, corporação e periferia urbana*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2003.
- SOUZA, M. L. *ABC do desenvolvimento urbano*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- SPOSITO, E. S. *A vida nas cidades*. São Paulo: Contexto, 1997.
- SPÓSITO, M. E. B. *Capitalismo e urbanização*. São Paulo: Contexto, 1996.
- VILLAÇA, F. *O espaço intra-urbano no Brasil*. São Paulo: Studio Nobel/Fapesp, 2001.

ANEXO B – Livros didáticos utilizados pelos professores de Geografia estudados nesta dissertação.

Ensino Fundamental

LINHARES, Francisco. *Geografia*. Recife: Construir, 2007.

LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lazaro. *Geografia homem e espaço*. São Paulo: Saraiva, 2004.

MOREIRA, Igor. *Construindo o espaço*. 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. São Paulo: Ática, 2004.

SENE, Eustáquio de; MOREIRA, João Carlos. *Trilhas da Geografia*. 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. São Paulo: Scipione, 2002.

Ensino Médio

ALMEIDA, Lucia Marina Alves de; RIGOLIN, Tercio. *Geografia: Série Novo Ensino Médio*. Vol. único. 2. ed. São Paulo: Ática, 2005.

LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lazaro. *Geografia Geral e do Brasil: Ensino Médio*. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

MEDICE, Miriam de Cassia; ALMEIDA, Miriam Lino. *Geografia: população mundial*. Módulo 3. Ensino Médio. São Paulo: Nova Geração, 2000.

MEDICE, Miriam de Cassia; ALMEIDA, Miriam Lino. *Geografia: a globalização econômica*. Módulo 2. Ensino Médio. São Paulo: Nova Geração, 2005.

MOREIRA, João Carlos; SENE, Eustáquio de. *Geografia para o ensino médio: geografia geral e do Brasil*. Volume único. São Paulo: Scipione, 2002.

**ANEXO C - Roteiro de Entrevista Realizada com Professores das Universidades de Goiás
(UFG/UCG UEG)**

1. Como você define o seu trabalho no ensino de Geografia Urbana?
2. Quais são suas expectativas com ensino dessa disciplina? E o que acontece de fato?
3. Como você avalia o sucesso/insucesso dessa disciplina?

ANEXO D - Roteiro de Entrevista Realizada com Professores de Geografia egressos dos cursos de Geografia das Universidades de Goiás (UFG/UCG UEG)

1. Formação pré-profissional

Como/ por que se tornou professor(a)?

Quais fatores (família/escola) contribuíram para a escolha da profissão?

2. Formação universitária

Como/ por que você optou pelo curso de geografia e pela Universidade?

Como você fez o curso? (Trabalho, estudo, pesquisa, arte, turno de estudo, duração)

O que mais lhe marcou durante a formação universitária?

Sobre as disciplinas do curso, destaque aquelas que marcaram mais a sua formação? Por que?

As disciplinas que tratavam do tema cidade?

Como você avalia a sua formação universitária para a realização de seu trabalho na escola?

3. Formação/atuação na escola

Relate sobre o seu ingresso na carreira docente? (1º anos, facilidades e problemas)

Quando você começou a trabalhar como professor já havia concluído a licenciatura?

O que mais lhe surpreendeu na escola?

Como você seleciona o conteúdo a ser ensinando ao longo do ano/semestre/ aula?

Como/onde você aprendeu a selecionar o conteúdo e realizar o planejamento das aulas?

Quando, onde e como você planeja as suas aulas?

Quais conteúdos você prefere ensinar? Por que?

O que você acha de ensinar o conteúdo cidade?

ANEXO E - Roteiro de Questionário Aplicado aos Professores de Geografia egressos dos cursos de Geografia das Universidades de Goiás (UFG/UCG UEG)

Identificação

Nome:

Idade:

Setor de residência:

Estado civil:

Trajetória profissional

Tempo de profissão? E de Ensino de Geografia:

Quantidade de escolas que trabalhou:

Trabalho atual

Quantas escolas você trabalha?

Qual a localização das escolas?

Qual meio de transporte utiliza para ir ao trabalho?

As escolas apresentam diferenças entre si? Quais?

Quais disciplinas você ministra?

Quantas aulas semanais?

Quantas aulas por série?

Qual é o livro didático adotado? O que você acha dele?

Quais são os trabalhos coletivos realizados na escola?

Exerce outra atividade, na escola ou fora, além da docência? Qual?

Você é filiado(a) ao sindicato ou a outra entidade de classe?

ANEXO F – Termo de autorização para publicação de informações fornecidas pelos professores entrevistados durante a realização da pesquisa

Eu _____ autorizo que as informações concedidas, em entrevista gravada, sejam utilizadas no relatório de pesquisa de mestrado, assim como, em artigos a serem publicados em periódicos e eventos científicos.

Fui informado(a) que a pesquisa objetiva analisar o papel da Geografia Urbana na formação do professor de Geografia e que outras informações sobre a minha atuação profissional seriam obtidas no meu currículo lattes.

Estou ciente que a minha identidade profissional poderá ser inferida mediante a leitura do relatório da pesquisa de mestrado. Uma vez que, nesta pesquisa represento o professor da disciplina de Geografia Urbana de uma universidade.

Goiânia, ___ de _____ de 2007.

Assinatura